



DA FORMAÇÃO CONTINUADA AO CONTEXTO ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA

Ilenice Pereira da Silva¹
Rosilda Maria Silva²
Márcia Maria Vieira da Nóbrega³
Jacilene Maria da Silva Moura⁴

RESUMO

Considerando que os saberes mobilizados na prática docente não advêm de uma única instância de produção, analisamos como o processo de ressignificação didática acontece na instância de formação continuada. Compreendendo a heterogeneidade e a pluralidade desses conhecimentos, estabelecemos como objetivo: analisar a contribuição dos encontros específicos de formação para a prática docente e o processo de didatização dos conhecimentos. O interesse pelo tema didatização de conhecimentos surgiu da experiência como Formadoras de Professores Alfabetizadores, da Rede Municipal de Campina Grande – PB. Indagações acerca de como noções teóricas e metodológicas, estudadas no espaço da formação, são ressignificadas na prática dos professores cursistas, instigaram-nos à realização deste estudo. Nessa perspectiva, objetiva-se estimular uma reflexão crítica que ofereça aos professores propostas para a articulação entre teoria e prática, permitindo atender suas necessidades de compreender e de questionar a sua prática pedagógica. Assim, considerando esse percurso, decidimos refletir como os conhecimentos referentes à formação são ressignificados na prática pedagógica, e nos propomos a responder a seguinte pergunta: Os conhecimentos advindos dos encontros específicos de formação estão presentes na prática dos professores cursistas? Para tanto, analisamos uma experiência com a Sequência Didática de uma professora de 2º ano, do Ensino Fundamental. Dessa forma, considerando, então, as transformações que o saber científico sofre ao passar para o contexto escolar, propomos investigar se a professora alfabetizadora mobiliza, constrói e atualiza em sua prática pedagógica os conhecimentos advindos dos encontros de formação, a partir da experiência com a Sequência Didática. A contribuição teórica relevante para o estudo é a noção de efeitos da transposição didática, partindo das concepções teóricas de Bronckart e Giger (1998), Tardif (2002).

Palavras-chave: Formação Continuada; Sequência Didática; Didatização; Prática Pedagógica.

¹ Licenciatura Plena em Letras (UFCG), Licenciatura em Pedagogia (UEPB), Especialista em Formação do Educador (UEPB), Especialista em Coordenação Pedagógica (UFPB), Professora da Educação Básica e Orientadora Educacional, ilesilva.prof@gmail.com;

² Licenciatura Plena em Letras (UEPB), Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Formação do Educador (UEPB), Professora da Educação Básica, rosildamors@gmail.com;

³ Licenciatura Plena em Letras (UEPB), Especialista em Educação Básica (UFPB), Professora da Educação Básica, marcianobrega2005@yahoo.com.br;

⁴ Licenciatura Plena em Letras (UNIP), Especialista em Neuropsicopedagogia (FIP), Professora da Educação Básica, jacilenemourasedu@gmail.com.



INTRODUÇÃO

Considerando que os saberes mobilizados na prática docente não advêm de uma única instância de produção, analisamos como uma dessas instâncias, a de formação, contribui na didatização do conhecimento científico. Compreendendo a heterogeneidade e a pluralidade desses conhecimentos provenientes de várias instâncias, estabelecemos como objetivo: analisar a contribuição dos encontros específicos de formação para a prática docente e o processo de didatização dos conhecimentos. O interesse pela didatização de conhecimentos surgiu da experiência como formadoras de Professores Alfabetizadores, da Rede Municipal de Campina Grande – PB. Indagações acerca de como noções teóricas, estudadas no espaço da formação, eram reconfiguradas na prática dos professores participantes dos encontros de formação, instigaram-nos à realização deste estudo. Nessa perspectiva, objetiva-se estimular uma reflexão-crítica que ofereça aos professores propostas para a articulação entre teoria e prática, permitindo atender suas necessidades de compreender e de questionar seus próprios modelos de trabalho, estimulando-os a despertar para uma ressignificação de seu trabalho e de seu papel no cotidiano escolar.

METODOLOGIA

Decidimos examinar como os conhecimentos referentes à formação são ressignificados na prática pedagógica, e nos propomos a responder a seguinte pergunta: Que conceitos advindos dos encontros específicos de formação estão presentes na prática dos professores cursistas? Para tanto, analisamos uma experiência com a Sequência Didática, de uma professora cursista, que leciona na turma do 2º ano, do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande. A turma dessa professora é composta de 18 estudantes, com níveis de escrita diversificados: seis no estágio silábico com valor sonoro; três estudantes no estágio silábico-alfabético; nove estudantes no estágio alfabético.

Os encontros de formação buscam subsidiar o trabalho dos professores alfabetizadores no contexto escolar. E também objetiva provocar transformações na prática pedagógica dos educadores para que construam conhecimentos e desenvolvam capacidades para a mediação do trabalho junto aos estudantes.



A formação continuada e os conhecimentos mobilizados pelos professores têm sido objeto de reflexão para alguns estudiosos do campo educacional. Questiona-se até que ponto a formação favorece o necessário diálogo entre o saber que constrói a partir da sua prática e aquele continuamente aprofundado nas instâncias acadêmicas. Considerando então as transformações que o saber científico sofre ao passar para o contexto de escolar, propomos investigar, como o professor alfabetizador mobiliza, constrói e atualiza em sua prática os conhecimentos advindos dos encontros de formação, a partir da experiência com a Sequência Didática.

REFERENCIAL TEÓRICO

A contribuição teórica relevante para o estudo aqui realizado é a noção de efeitos da transposição didática, partindo das concepções teóricas de Bronckart e Giger (1998). De acordo com os autores, os saberes mobilizados no contexto escolar não surgem apenas no campo científico, mas podem advir de outros campos de produção de conhecimento ou de lugares sociais em que se elaboram outros saberes. Outro estudioso, Tardif (2002) ao discorrer sobre a natureza do saber docente, afirma que os saberes de um docente geralmente são produtos de uma realidade social, configurados através de uma formação de programas de práticas coletivas, de uma pedagogia de caráter institucional e, ao mesmo tempo, do próprio saber docente. A posição sobre o saber docente, defendida por Bronckart e Giger (1998) pode ser associada à posição de Tardif (2002), para quem o conjunto de saberes docentes que constitui a formação profissional do educador está representado pelos seguintes grupos: disciplinares, curriculares e experienciais, sendo por isso denominados de saber plural. De acordo com Tardif (2002, p.16):

Os saberes de um professor são uma realidade social, materializada através de uma formação de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares de uma pedagogia institucionalizada e são, ao mesmo tempo, os saberes dele.

Assim, depreende-se a necessidade de se valorizar tanto a experiência pessoal quanto profissional, de não concebê-los como profissionais despreparados, mas como capazes de sistematizar os saberes próprios e de transformar a experiência em conhecimento. Nessa perspectiva, considerar a sistematização dos saberes docentes é valorizar práticas pedagógicas mais significativas para o educador.



De acordo com Bordieu (1994) o ponto de partida para a discussão sobre os efeitos da transposição didática é considerarmos o contexto escolar como uma instância de produção de conhecimento. O que se observa de fato, segundo o autor, é que em sua prática o educador produz adaptações e a noção é transformada ou reconstruída juntamente com outros saberes ou conteúdos para atender às necessidades da situação escolar. O que ocorre é que o educador acaba se configurando como um agente, em sua prática, que constrói conceitos que já não são exatamente aqueles previstos pelas teorias, ou por obras de divulgação, mas são objetos próprios de seus conhecimentos. Em outros termos, o educador acaba mobilizando saberes advindo de diversas instâncias de produção do conhecimento, fenômeno didático-pedagógico conhecido como transposição didática. Os estudos sobre esse fenômeno se ampliaram na década de 80, com as contribuições de Chevallier (1991), direcionou seus estudos para a questão dos saberes docentes e da reflexão sobre os fenômenos de transposição. Para o autor, essa concepção de transposição didática pode ser entendida como processo de transformação do saber acadêmico em objeto de ensino. Tardif (2002) aborda a importância dos saberes construídos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional em diferentes tempos e espaços, destacando as histórias vividas, a formação inicial e a formação continuada.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 38).

Assim, de acordo com Tardif (2002) os saberes docentes são construídos pelas relações entre os conhecimentos adquiridos na formação e os conhecimentos adquiridos na experiência de trabalho, isto é, na prática cotidiana da escola. Nesse contexto, o professor reelabora o seu saber em um constante processo de construção/reconstrução, por meio das diversas experiências do contexto pedagógico. Para Tardif (2002) a atividade docente não é algo simples, é uma construção social que implica escolhas, o que exige do educador decisões a serem tomadas a partir de sua realidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando que a Sequência Didática é uma modalidade organizativa da rotina do professor com foco na significação de atividades planejadas, de acordo com as



necessidades apresentadas pelos estudantes, a professora reorganizou uma Sequência Didática com o gênero textual trava-línguas, levando em conta as orientações mediadas nas formações. De acordo com a professora, a proposta com a Sequência Didática permitiu orientar os estudantes que precisavam de um acompanhamento sistemático. Ressaltamos algumas situações de aprendizagem priorizadas na Sequência Didática:

- agrupamentos produtivos e arranjos didáticos;
- atividades de leitura e de escrita de acordo com os níveis de desempenho dos estudantes;
- visibilidade aos objetivos e aos propósitos didáticos planejados;
- sequência didática como uma modalidade organizativa com intencionalidade, de coleta de informações e de avaliação.

Além disso, podemos destacar na estrutura da Sequência Didática: a leitura, atividades coletivas e individuais e as atividades com jogos de linguagem. A professora também adequou as atividades à realidade da turma, atendendo aos níveis dos estudantes de acordo com a psicogênese da língua escrita. Nesse caso, os grupos realizaram atividades diferenciadas em função de suas necessidades específicas de aprendizagem. Destacamos algumas situações de aprendizagens como: os estudantes não alfabetizados faziam em duplas as atividades, ajustando o que sabiam de cor com o escrito; os estudantes que sabiam ler convencionalmente realizavam individualmente. Outra possibilidade, apresentada pela professora, foi os estudantes escreverem um trava-língua que sabiam de cor, nesse caso se organizou os agrupamentos produtivos, a partir dos níveis de conhecimento em relação à língua escrita (hipótese pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica-alfabética e alfabética).

Segundo a professora, a Sequência Didática dá visibilidade aos objetivos e propósitos didáticos. Numa Sequência Didática, cada atividade tem sentido e relação com outras atividades, áreas de conhecimento e componentes curriculares, de forma interdisciplinar. Entre as propostas, destacam-se a roda de leitura, como momento de contato com a literatura, integrando momentos de compreensão do texto e realização de atividades de aquisição da escrita alfabética, consciência fonológica e fluência em leitura. As atividades, também, não se complementam, apenas, pela diversidade que garantem, mas pelos saberes que elas envolvem. Segundo a professora, a Sequência Didática, além de se tornar uma modalidade que organiza com intencionalidade, torna-se um instrumento de coleta de informações, propositura de conhecimento e de avaliação. Portanto, os contextos e as situações de aprendizagens apontadas pela professora podem servir de



reflexão: ao propor aos estudantes que escrevessem, a professora não só respeitou as hipóteses da língua escrita que eles vinham construindo, como os estimulou a pensar sobre a escrita: quantas e que letras usar, em que ordem e posição, como relacionar fonemas às respectivas letras (manuseio com o alfabeto móvel e silabário móvel). Quanto aos jogos de linguagem, para as crianças, se tornam interessantes possibilidades de entendimento do sistema de escrita alfabético. A prática de leitura relatada pode-se considerar como um momento compartilhado entre professora e estudantes. No momento em que perguntou aos estudantes se conheciam o trava-língua, a professora incitou-os a usar estratégias de antecipação. A sua interferência instigadora fez com que também fossem usadas estratégias de inferência, que possibilitam ao leitor deduzir o que não está explícito no texto. Na continuidade da leitura, quando iam comparando os fatos com as previsões e inferências que haviam feito, os estudantes utilizaram estratégias de verificação, que possibilitam ao leitor checar a veracidade ou não, das previsões e inferências feitas no decorrer da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atual contexto social requer uma escola envolvida com modificações e transformações sociais e exige uma educação que tem como cerne uma linguagem múltipla, eficiente, capaz de abarcar a diversidade e, compreender os desafios que fazem parte do tecido da formação profissional do educador. Nessa perspectiva, faz-se necessário garantir uma formação de educadores que possibilite ao profissional saber lidar com as várias dimensões: cognitiva, psicológica, afetiva, ética e dos valores universais. Para tanto, o processo formativo docente deverá estar vinculado a uma formação contínua que propicie o avanço a outras formas de trabalho, que busque estimular o trabalho coletivo e interdisciplinar, imprescindível para o desenvolvimento da capacidade de romper com a fragmentação do fazer pedagógico.



REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTZ, Renato (org), Sociologia. São Paulo: Ática, 1994.

BRONCKART, Jean Paul & GIGER, E. P. La Transposition didactque: **historie et perspectives**. Pratiques. Maio: 1998.

CHEVALLARD, Yves. La transposición didáctica: **del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

LENER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.