

SE A FACULDADE DE PEDAGOGIA NÃO FORMA, QUEM O FARÁ? DISCURSOS CURRICULARES DOS CURSOS DE PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

IF THE FACULTY OF PEDAGOGY DOESN'T TRAIN, WHO WILL? CURRICULAR DISCOURSES OF LITERACY PRACTICES COURSES

SI LA FACULTAD DE PEDAGOGÍA NO SE CAPACITA, ¿QUIÉN LO HARÁ? DISCURSOS CURRICULARES PARA CURSOS DE PRÁCTICA DE ALFABETIZACIÓN

Rita Frangella¹ 0000-0001-6392-4591

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro, RJ, Brasil; rcfrangella@gmail.com

RESUMO:

O artigo examina a formação docente no Brasil, com foco na implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e suas consequências para o currículo de formação inicial e continuada de professores. O estudo aborda a estrutura do programa “Tempo de Aprender”, que visa aperfeiçoar práticas pedagógicas por meio de cursos baseados em evidências científicas, promovendo uma abordagem técnica e prescritiva. Discute-se a centralidade da prática docente como eixo da formação, refletindo sobre as disputas em torno de sua significação e sobre a introdução de um paradigma baseado em competências, criticado por reduzir o papel do docente a executor de práticas padronizadas. A partir de uma abordagem teórica fundamentada em Derrida, discute estrutura normativa e sua influência sobre a autonomia docente. A crítica se estende ao caráter prescritivo do currículo, questionando o alinhamento das políticas educacionais com padrões internacionais de avaliação e sua interferência na qualidade da educação.

Palavras-chave: currículo; formação docente; discurso; prática; alfabetização

ABSTRACT:

This article examines teacher training in Brazil, focusing on the implementation of the National Literacy Policy (PNA) and its consequences for the initial and continuing teacher training curriculum. The study addresses the structure of the “Time to Learn” program, which aims to improve pedagogical practices through courses based on scientific evidence, promoting a technical and prescriptive approach. The article discusses the centrality of teaching practice as the axis of training, reflecting on the disputes surrounding its significance and on the introduction of a competency-based paradigm, criticized for reducing the role of the teacher to that of an executor of standardized practices. Based on a theoretical approach grounded in Derrida, the article discusses the normative structure and its influence on teacher autonomy. The critique extends to the prescriptive nature of the curriculum, questioning the alignment of educational policies with international assessment standards and their interference in the quality of education.

Keywords: curriculum; teacher training; discourse; practice; literacy

RESUMEN:

El artículo examina la formación docente en Brasil, centrándose en la implementación de la Política Nacional de Alfabetización (PNA) y sus consecuencias para el currículo de formación

inicial y continua de docentes. El estudio aborda la estructura del programa “Tiempo de Aprender”, que tiene como objetivo mejorar las prácticas pedagógicas a través de cursos basados en evidencia científica, promoviendo un enfoque técnico y prescriptivo. Se discute la centralidad de la práctica docente como eje de la formación, reflexionando sobre las disputas en torno a su significado y la introducción de un paradigma basado en competencias, criticado por reducir el papel del docente al de ejecutor de prácticas estandarizadas. Utilizando un enfoque teórico basado en Derrida, se discute la estructura normativa y su influencia en la autonomía docente. La crítica se extiende al carácter prescriptivo del currículo, cuestionando la alineación de las políticas educativas con los estándares de evaluación internacionales y su interferencia con la calidad de la educación.

Palabras clave: currículum; formación de docentes; discurso; práctica; alfabetización

Da significação¹ da prática

81.1. No Brasil, os maiores responsáveis pela formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental são as faculdades de pedagogia. Isso significa que a formação de professores tem profundo impacto sobre o desempenho das crianças.

81.2. Na medida em que o que se aprende na faculdade de pedagogia não contribui com o que deve se ensinar às crianças da educação infantil e dos anos iniciais, tem-se um problema de ensino, de que decorrem dificuldades na aprendizagem (Sealf, 2022, p.181).

O extrato acima – mote de problematização dessa reflexão – é parte do “Relatório de Programas e Ações — Secretaria de Alfabetização — 2019-2022” produzido pela Secretaria de Alfabetização/SEALF, criada na estruturação do Ministério da Educação no mesmo período e extinta em 2023, a partir de nova gestão eleita. Esse relatório, disponível na página destinada à Política Nacional de Alfabetização² e vinculada ao MEC, foi apresentado no fim de 2022 orientado por lógica de prestação de contas das ações desenvolvidas pela SEALF no período, com a justificativa da necessária transparência da gestão pública e de fornecer indicativos para continuidade dos trabalhos na nova gestão. Em minha leitura, uma proposição de forma a manter em aberto a disputa e marcar uma posição que, ao qualificar os avanços capitaneados por uma dada perspectiva, de antemão põe em dúvida outras perspectivas que não se alinham a essa.

Escolho esse recorte analítico a partir das pesquisas que tenho desenvolvido no campo do currículo, voltando-me para a análise de políticas curriculares para a alfabetização e infância no âmbito do projeto de pesquisa que coordeno (Frangella, 2022) e que toma como foco de investigação a Política Nacional de Alfabetização promulgada em 2019. Tal política, ao propor

¹ Recorro ao termo usado por Macedo (2016) em texto em que discute uma visão da política como processo de significação.

² https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf.

uma nova perspectiva para a alfabetização, fundamentada nas ciências cognitivas e nas evidências científicas provenientes dessas, delinea um paradigma de alfabetização baseada em evidências científicas, que se não é nova, como mostram os estudos de Hammerseley (2007), Devechi, Trevisan e Cenci (2022) inaugura uma outra lógica na alfabetização pelos arranjos que se dão na mobilização desses referenciais.

E o nexa entre uma Política de Alfabetização e a formação de professores se dá pelo escopo dessa política que expõe, de forma clara, como seus objetivos convergem não só para a produção de orientações curriculares para a alfabetização e educação infantil, mas também para formação de professores para essas etapas da educação básica. E se isso evidencia na arquitetura da Política, que é apresentada através de um caderno explicativo da política, explicitando escolhas e lançando as bases da proposta, detalhando as questões postas em cada artigo do decreto que a instituiu. A principal ação da SEALF no âmbito da PNA foi o programa Tempo de Aprender, pondo em marcha as propostas da PNA. O programa organizou-se em 4 eixos: Eixo 1 – Formação continuada de profissionais da alfabetização; Eixo 2 – Apoio pedagógico para a alfabetização; Eixo 3 – Aprimoramento das avaliações da alfabetização; Eixo 4 – Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores.

Destaco o eixo 1, que teve um maior investimento no desenvolvimento dessa política e que é destacado no relatório como sendo:

24.1.O Eixo 1 se refere à formação continuada de profissionais da alfabetização. Compreende, em especial, a formação de professores alfabetizadores, e de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos — estes últimos são denominados, coletivamente, de gestores da alfabetização.

24.2. Este é um dos eixos mais fundamentais do programa Tempo de Aprender já que, conforme os estudos científicos, a melhoria da atuação do professor ou do diretor tem resultados tanto quanto à magnitude quanto à escala, conforme Grissom et al (2021).

24.3.A magnitude se refere a quantos meses de aprendizado os estudantes ganham se realizado o aprimoramento do professor ou do gestor. No caso de um professor mais eficaz, a magnitude a magnitude de efeito é de até 4 (quatro) meses de aprendizado. No caso de um diretor mais eficaz, a magnitude é de 3 (três) meses. (Sealf, 2022,p.58)

Eixo 1 se desdobra em diferentes ações agrupadas: 1.1: formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil; cursos de práticas de alfabetização e práticas de produção de texto. 1.2: formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; curso de Formação Prática para Gestores de Alfabetização. 1.3: programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores; Curso ABC e 1.4: desenvolvimento profissional cooperativo. Manual de Boas Práticas.

Assim, diante da afirmação que esse é o eixo fundamental do Tempo de Aprender, a formação de professores foi o grande foco do programa, com investimentos financeiros robustos e a criação de cursos de “práticas” assentadas na ideia de que:

81.3. De fato, as evidências científicas demonstram claramente a correlação existente entre a qualidade da formação do professor e a do ensino ministrado.

81.4. É, por sua vez, evidente que um dos aspectos profundamente relacionados à qualidade da formação do professor, é o currículo a que ele foi sujeito enquanto aluno da faculdade de pedagogia.

81.5. Por esse motivo, estabelecer, para os eventuais currículos, margens sólidas, concretas, baseadas em evidências científicas e alinhadas às necessidades do mercado de trabalho do futuro professor, isto é, a prática docente, é fundamental para perseguir o sucesso no desempenho escolar das crianças (Sealf, 2022, p.181-182)

E a partir dessa defesa apresentada no relatório que passo a discutir a ideia de disseminação, a partir das lentes derridianas, da centralidade da prática como eixo da formação de professores. Para Derrida (2001), a disseminação difere da polissemia, que para o autor, ainda que rompa com a linearidade monossêmica, permite um retorno a um sentido, numa dialética totalizante que retoma uma totalidade do texto, contento os deslocamentos. A disseminação explode os limites, o horizonte semântico. No dizer do autor, “ela marca uma multiplicidade irreduzível e gerativa” (Derrida, 2001, p. 52) Com isso, a ideia de um horizonte semântico paradoxalmente permite expansão da significação e, ao mesmo tempo, refazer o caminho de volta; já a ideia da disseminação é remetimento sempre, um deslocamento que fratura, numa nova lógica de repetição e rastro...

Por isso destaco que a disseminação dos cursos de Práticas que marcam as proposições do eixo 1 do programa Tempo de Aprender se dão no rastro de discursos curriculares sobre a formação de professores que disputam a significação em torno do trabalho docente. Daí que nesses rastros o significante “prática” é mobilizado na defesa da docência como base para a formação, no reconhecimento do fazer do professor como campo de produção de conhecimento sobre a profissão, numa leitura que enfrenta uma supervalorização da teoria em detrimento da prática, o que marcava as propostas de formação que se assentavam no que se convencionou chamar de 3+1: currículos que se concentravam-se na formação teórica-disciplinar, relegando um papel secundário à formação pedagógica, quase como apêndice, para fornecer elementos que garantissem a transposição prática daquilo que era visto como cerne da formação.

Há que se destacar que no campo da formação, a partir de uma chave de leitura derridiana, observa-se a “oposição binária da metafísica” na relação teoria-prática que se move num jogo que se estrutura de forma hierárquica, na indicação de uma valorização de um polo

sobre o outro, na discussão de uma subordinação de um pelo outro.

Daí que os movimentos pela formação de professores, e tomo em especial os discursos da ANFOPE, na defesa de uma base nacional comum e da indissociabilidade teoria-prática, tomam como referência a noção de práxis. Contudo, Derrida (2001) adverte

que é contra a reapropriação incessante desse trabalho do simulacro em uma dialética do tipo hegeliano (que chega ao ponto de idealizar e "semantizar" esse valor de trabalho) que me esforço por realizar a operação crítica: o idealismo hegeliano consiste justamente em suprasumir as oposições binárias do idealismo clássico. em resolver sua contradição em um terceiro termo que vem suprasumir, negar, ao suprasumir, ao idealizar, ao sublimar em uma interioridade anamnésica (Erinnerung). ao internar a diferença a uma presença a si (p. 50).

O que é ressaltado pelo autor é a ideia de diferença como contradição passível de ser resolvida numa síntese que remete uma presença a si. E a ideia de práxis que se erige na discussão sobre a base nacional comum defendida pelo movimento em defesa da formação de professores que se articula na constituição da ANFOPE coloca a base da formação na docência antagoniza propostas de formação de especialistas, pautada numa lógica tecnicista hegemônica nos anos de 1970/80. A associação de uma lógica tecnicista à teoria se dá na oposição binária teoria-prática, que dissocia a teoria das questões cotidianas da prática pedagógica, expressa na máxima popular "a teoria é uma, a prática é outra".

Se a lógica tecnicista é combatida face a descontextualização, instrumentalização da prática docente e falta de diálogo com a escola, a valorização da prática como campo de produção de um saber específico que nela é elaborada emerge com força, inclusive a partir da defesa que a base é a docência, ou seja, o fazer docente se constitui princípio para organização curricular, de forma a indicar que o trabalho docente como base para a formação, o que se articula às discussões acerca da identidade docente, temática que sempre mobilizou o movimento pela formação, na defesa do reconhecimento do papel do docente como produtor de conhecimento, para tanto, a docência não é simplesmente lida com foco na prática, mas na reflexão crítica da prática, daí a indissociabilidade teoria-prática que se funde na assunção da noção de práxis.

Esse é um ponto de tensão nos discursos sobre a formação, atravessado pelas disputas em torno da significação da qualidade da educação que tem sido alinhada aos resultados de avaliações. O crescimento e consolidação de um sistema de avaliação nacional, produzindo uma métrica comparativa lida como expressão de qualidade, participa dessas disputas: no deslocamento da discussão da qualidade da educação para a qualidade da formação dos

professores alinhada a essas concepções. Assim, a exposição dos baixos resultados se desloca para pensar que as estratégias para reverter esse quadro passam por uma necessária normatização/regulação dos processos pedagógicos de forma a controlar a produção dos resultados.

Ainda que os discursos sobre a base nacional para a formação tenham se hegemonizado nas políticas curriculares para a formação como se observa nas disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica formuladas ao longo nos anos 2000 (Resoluções 01 e 02/2002, a Resolução 01/2006/Cursos de Pedagogia), observa-se na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada que se a docência permanece como base, com o destaque para indissociabilidade teoria-prática, há uma valorização da prática – o que já foi introduzido nas DCNs de 2002 que propôs a prática como componente curricular – mas buscando suprimir competência como princípio curricular, contudo, no inciso 5º. do artigo 13 é enfatizado que:

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Dessa forma, ainda que a disputa em torno da significação de docência e formação que se espraia nos discursos curriculares para a formação de professores se movimentem na defesa do reconhecimento profissional do docente antagonizando a ideia competência como matriz formativa, a noção de prática vai se reconfigurando e articulando diferentes sentidos para a prática e que, se por um lado, é vista como campo de produção a partir da reflexão, por outro, é visto como campo de mobilização de competências e habilidades que a configuraria. É importante observar como a luta pela significação vai se dando não apenas na disputa em torno do sentido de um significante, mas como diferentes cadeias discursivas se cruzam/articulam movimentando essa significação. Faço esse destaque porque concorre para a hegemonização de um dado sentido de prática um paradigma curricular por competências, que pode ser definido como:

Currículo cuja referência é o resultado da aprendizagem. Enfatiza os resultados complexos de um processo de aprendizagem (isto é, conhecimentos, habilidades e atitudes a serem aplicados pelos alunos) em vez de focar principalmente o que se espera que os alunos aprendam, em termos de conteúdo disciplinar definido de forma

tradicional. Em princípio, tal currículo é centrado no aluno e adaptável às necessidades mutáveis de estudantes, professores e sociedade. Implica que atividades e ambientes de aprendizagem são escolhidos de maneira que os alunos possam adquirir e aplicar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes a situações que encontram na vida cotidiana. Currículos baseados em competências são usualmente concebidos associados a um conjunto de competências essenciais, que podem ser transcurriculares e/ou restritas a uma disciplina. (Unesco, 2016, p.31)

Trago essa definição por ser a defendida por organismos internacionais que tem movimentado as disputas pela significação da educação, participam das discussões e constituem as redes políticas que, nessa mesma linha, defendem por competência:

Na União Europeia, define-se competência como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes apropriadas ao contexto. Competência indica a capacidade de aplicar adequadamente os resultados de aprendizagem em um contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional). Competência não se limita a elementos cognitivos (que envolvem o uso de teoria, conceitos ou conhecimento tácito); também abrange aspectos funcionais (que envolvem habilidades técnicas), atributos interpessoais (como habilidades sociais ou organizacionais) e valores éticos (CEDEFOP, 2011). Competências podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo habilidades (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de competências. (Unesco, 2016, p.27)

Então, a prática, de indissociável da teoria, passa a ser balizada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, sentido que vai se naturalizando e que se vincula a uma perspectiva de controle das práticas como via de controle do conhecimento e do resultado. Vale destacar que as competências são os marcos referenciais de exames como o PISA, proposto pela OCDE cujo resultado, nesse campo de disputas pela significação da educação, tem sido ligo como signo de qualidade (Frangella, 2020). Nessa cadeia de significação, o entendimento da competência como atributo funcional desliza para a significação de prática.

A disseminação dos sentidos de prática que vem marcando a discussão sobre a formação de professores e os projetos voltados para essa, no contexto que essa reflexão se dá, remetem a um forte investimento em projetos curriculares assentados numa lógica instrumental, de definições precípuas e unitárias que corroboram para o aperfeiçoamento de processos de controle/medida dos conhecimentos, práticas pedagógicas, padronizando-as de forma a garantir a todos a mesma porção de saber, demandando dos professores práticas roteirizadas e comum a todos – uma política-padrão (Frangella, 2019), que garante padrões de sujeitos e conhecimentos e atinge todos os níveis da educação básica e a formação de professores que atuam nela.

Daí uma profusão de Políticas “Comuns”: Base Nacional Comum Curricular/BNCC, Base Nacional Curricular para a Formação de professores/BNC- formação, Base Nacional Curricular para Formação Continuada/BNC- FC e nessas a disseminação do sentido de prática. Na BNC- Formação é afirmado que a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores se dará em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica. (Brasil, 2019) num estreitamento da formação ao desenvolvimento desse atributo funcional, de forma pragmática. A ANFOPE manifesta sua crítica a essa política indicando que:

As políticas atuais de formação de professores privilegiam o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado ; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo. (ANFOPE, 2021, p. 48-49)

O caráter prescritivo que se depreende da política de formação se dá de forma a significar que o cerne dessa está em indicar como se ensina o que deve ser ensinado, sendo isso já estabelecido pela BNCC. Se a BNCC define as aprendizagens essenciais que projetam uma educação de qualidade, viabilizar tão intento passa pela formação de professores de forma a garantir que essas aprendizagens sejam efetivamente ensinadas. Costa, Mattos, Caetano (2021), em suas análises, inferem que “as competências não são meras prescrições de conteúdo, mas, principalmente, prescrições de ações a serem treinadas e executadas pelo “novo professor” formado pela BNC-Formação” (p. 898).

E esse novo professor é o foco do investimento das ações do programa Tempo de Aprender vinculado à PNA, reforçado pela fundamentação na ciência cognitiva que dota de cientificidade as prescrições de ações a serem desenvolvidas, conferindo a estas garantia, confiabilidade e qualidade.

Um praticismo, me valendo dos termos da crítica da ANFOPE, que roteiriza as práticas pedagógicas no campo da alfabetização. Tomo para análise o Curso Práticas Alfabetizadoras, lançado em 2020, oferecido através do AVAMEC é apontado pela Sealf o de maior sucesso das ações do Tempo de Aprender, com números expressivos de participantes.

No relatório Sealf 2019-2022 afirma-se que:

25.8. O Curso Práticas de Alfabetização surge da necessidade de prover a professores e assistente de alfabetização uma formação continuado baseada em evidências científicas, com uma abordagem extremamente prática e voltada para o dia a dia sala de aula.

O curso é assim descrito:

25.16. O Curso Práticas de Alfabetização conta com sete módulos: um módulo introdutório e mais seis outros, cada um voltado a um dos componentes essenciais para alfabetização, preconizados pela Política Nacional de Alfabetização: [...]

25.18. Cada módulo inicia com uma exposição teórica curta que faz referência às evidências científicas que apoiam o aprofundamento e a aprendizagem daquele componente essencial para a alfabetização. Depois, seguem-se os vídeos referentes às estratégias utilizadas para trabalhar, em sala de aula, cada um dos conteúdos propostos.

25.19. Todos os conteúdos se guiam pelos ditames das evidências científicas, no sentido de que o ensino da alfabetização deve ser explícito e sistemático.

Os vídeos que compõe o curso e que estão disponíveis no *YouTube* se dão como roteiros das ações dos professores, em passos pré-determinados que ignoram que a “leitura de mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9) e que para ela retorna num entrelaçamento que dota de vida rabiscos, traços e pontos; que amplia as possibilidades de significação do mundo. Tudo se reduz a uma mecânica do ler e escrever que expulsa da escrita sua possibilidade inventiva, narrativa, performativa.

A perspectiva instrumental fica mais evidente no material impresso, o livro “Práticas Alfabetizadoras – Livro do Professor” (SEALF, 2021). Trata-se de uma versão impressa do curso e logo na introdução é explicado como se dará o desenvolvimento do conteúdo:

Seguindo o modelo on-line, os capítulos iniciam-se por uma introdução teórica, que contextualiza e destaca a importância do tema, além de elencar um rol de evidências científicas que embasam a abordagem apresentada. Por sua vez, cada subcapítulo, de caráter prático, possui um QR code que dá acesso ao vídeo demonstrativo da estratégia de ensino em sala de aula. É apresentado também o ano sugerido para aplicação, a habilidade trabalhada, um texto de reflexão, a ficha da estratégia com o passo a passo do vídeo e, se houver, os recursos adicionais. (Sealf, 2021,p.11)

E daí a explicação sobre as estratégias de ensino (Figura 1):

Figura 1 – Estratégia de ensino

Estratégias de ensino

 Introdução: Estratégias de ensino

A estratégia de ensino é uma forma de ensinar um conteúdo. Desse modo, os alunos aprendem, por exemplo: que uma palavra é composta por partes menores, chamadas sílabas; que cada letra expressa um som; ou, ainda, que as histórias têm começo, meio e fim.

A dinâmica da estratégia é simples:

- primeiro o professor apresenta e demonstra o conteúdo;
- depois faz o mesmo processo junto com os alunos;
- então, em grupo, os alunos praticam sem auxílio do professor;
- por fim, é oferecida oportunidade para a prática individual.

Neste livro, disponibilizamos o passo a passo de cada estratégia de ensino, com o QR code do vídeo demonstrativo em sala de aula, além de recursos pedagógicos específicos. Sugerimos também o ano de aplicação. No entanto, você tem liberdade para adaptar qualquer estratégia às necessidades de seus alunos.

17

Fonte: Sealf (2021, p. 17)

O que é apresentado dessa forma (Figura 2 e 3):

Figura 2 – Reconhecimento de sons

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons

AO.01.00 | Estratégia de Ensino | Pré e 1º Ano

APRENDENDO A OUVIR
Reconhecimento de sons



PREPARAÇÃO / MATERIAIS
- Diferentes sons, como de palmas, apitos e chocalhos.

PROFESSOR EXPLICA E DEMONSTRA

Vamos descobrir de onde veio o som e o que o produziu.
Combine para que uma criança bata palmas apenas uma vez após você fechar os olhos.

Vou fechar os olhos. Um som será emitido. Vou apontar para o local de onde veio o som e dizer o que o produziu.
Feche os olhos e os tape com uma das mãos. A outra deverá estar livre para apontar. A criança voluntária bate palmas uma vez.

De onde veio o som? O som veio de lá.
Aponte para o local de onde veio o som.

*E o que produziu esse som?
Foram mãos batendo palmas.*
Abra os olhos.

PROFESSOR E ALUNOS PRATICAM JUNTOS

Fechem os olhos, turma. Só abram os olhos quando eu disser. Quando vocês ouvirem o som, apontem para o local de onde ele vem.
Todas os alunos de olhos fechados.

Vá silenciosamente para um canto da sala e sopre um apito. Observe os alunos apontando para o local de onde veio o som.

Muito bem! O som veio da direção que vocês apontaram. Continuem de olhos fechados. Digam-me: o que fez esse som?
Um apito!

22

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons

Fonte: Sealf, (2021, p. 22)

Figura 3 – Reconhecimento de som.

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Reconhecimento de sons

AO.01.00 | Estratégia de Ensino | Pré e 1º Ano

Muito bem! Podem abrir os olhos. Esse som é de um apito.

Repita utilizando um chocalho.

ALUNOS PRATICAM EM CONJUNTO

Agora é a vez de vocês. Fechem os olhos e só abram quando eu disser. Quando vocês ouvirem o som, apontem para o local de onde ele vem. Todos de olhos fechados.

Vá silenciosamente para outro canto da sala e bata um pé no chão.

Ainda com os olhos fechados, apontem para o lugar de onde vem o som.

Observe os alunos apontando o local de onde vem o som.

Muito bem! O som vem da direção que vocês apontaram. Continuem de olhos fechados. Digam-me: o que fez esse som?

Um pé!

Muito bem! Podem abrir os olhos. Esse som é do meu pé batendo no chão.

Realize a estratégia utilizando outros sons. Confira os recursos adicionais disponíveis no Sora.

PRÁTICA INDIVIDUAL

Quando os alunos identificarem consistentemente a direção e o item que produziu o som, repita a prática individualmente utilizando outros estímulos sonoros. Pratique mais vezes com os alunos que apresentaram dificuldades ou cometeram erros.

SUGESTÃO DE SUPORTE PARA ERROS E DIFICULDADES ESPERADAS

• Verifique se os alunos estão conseguindo identificar de onde veio o som e o que o produziu. Se um erro for cometido, repita as etapas explicando, modelando e fornecendo outras oportunidades de prática.

23

Aprendendo a Ouvir | Estratégia de Ensino: Discriminação de sons

Fonte: Sealf (2021, p.23)

Afetada pelas aprendizagens com Oliveira, Lima e Santos (2022, p. 40) em seus diálogos com Conceição Evaristo sobre as escrevivências, explicando que essa nos permite “assumirmos nossas vivências individuais e coletivas como formas de contar outras histórias sobre nossos corpos, formulando histórias que destoam dos estereótipos”, podemos dizer que o que há é uma aprendizagem que se coloca como tentativa – porque sempre é falha – de conter, de controlar a experiência; uma narrativa controlada/padronizada em que grafar a letra é conformação a uma perspectiva única.

A docência emudecida parece fantoche que tem sua voz proferida por outrem – até “os elogios e incentivos” são indicados a serem dados em momentos específicos pré-determinados. E nessa linha espera-se que o professor também atue como ventríloquo de seus alunos. Uma “modelagem” – aproprio-me aqui do vocabulário utilizado no material em análise - de sala de aula e de processo de ensino-aprendizagem que ao intentar fornecer “um referencial prático e baseado em evidências para que pudessem planejar suas aulas com mais efetividade” (Sealf,

2021, p. 13) apresenta a alfabetização, leitura e escrita, docência assepticamente formulada, saturada de garantias, reduzida a habilidades e funções cognitivas que sim, são importantes no processo de aprendizagem da leitura e escrita, mas não apenas essas. Para que se escreve? Para quem se escreve? Para que se lê? Essas são perguntas que se esvaem na pragmática dessa modelagem porque não há a ponte dialógica bakhtianiana (Bakhtin, 2014) que nos leva ao outro, não há esse outro, só o mesmo, mesmo, mesmo...

Nesse sentido, ao pensar o sentido de prática e aí como ele é mobilizado em discursos curriculares há uma significação de ação programada que produz resultados aprioristicamente devidos, numa linearidade dos processos que teme e combate criações e reinvenções curriculares – trata-se antes de tudo, ancorada nas evidências científicas, seguir uma rota segura, pavimentada pela ciência, com garantias sólidas, ainda que essas esvaziem de sentido a própria docência.

“Eu Escrevo Num Mundo No Qual Posso Viver”³

O que a professora Anayde Beiriz nos diz? Como nos provoca? Escrever num mundo em que se possa viver se trança com as escrevivências de Conceição Evaristo e interroga que sentidos para a docência se espraiam das políticas curriculares para a formação de professores. Se pensar as escrevivências docentes como invenções curriculares, que não se trata de pleitear o novo inédito, mas das condições de possibilidades – que se dão na travessia do terreno movediço, impreciso, indeterminado da docência e que demandam de nós a decisão contingencial na incertezas desse caminho – de escritas docentes que se escrevem individual e coletivamente nas fissuras da cotidiano, nas franjas da escola e contorcem as práticas e aquilo que parecia já estabelecido e aí é esse mundo que se pode viver porque o escrevo, o significo, explodo as bem arrumadas certezas e sentidos nas escritas-acontecimentos, as práticas postas em debate aqui e as problematizações feitas vão permitindo ver que não se trata de escrita, mas de cópia que reforça estereótipos e esteriliza a palavra escrita.

Então essa minha escrita aqui é minha possibilidade de fazer como Anayde, escrever criando outro mundo em que as possibilidades de viver sejam nosso caminho

³ Frase de Anayde Beiriz, professora e poetisa paraibana e que dá título ao XI Colóquio Internacional de Políticas Curriculares | VII Seminário Nacional do Grupo de Pesquisa Currículo e Práticas Educativas | IV Simpósio da Região Nordeste Sobre Currículo. Retomo aqui a temática do evento, como eco do pensamento de Anayde a partir da reflexão desenvolvida.

Referências:

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **DOCUMENTO FINAL DO XX ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE 1 a 5 de fevereiro de 2021 “POLÍTICA DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada”**, 2021. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nvc0scs>. Acesso em: 12 nov. 2024.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno da Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 5 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular para a Formação de professores**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em 12 de setembro de 2024.

COSTA, Eliane Miranda; MATTOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Implicações da BNC-formação para a universidade pública e formação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 896-909, 2021.

DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. CENCI, Ângelo Vitório. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-23, 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Currículo, cultura e infância: políticas curriculares para a alfabetização em tempos de PNA**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. PADRÃO-POLÍTICA: firmando prioridade e propriedade no terreno educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 828-843, 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Avaliação como signo de qualidade: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. **Debates em Educação**, v. 12, n. 1, p. 558-571, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HAMMERSLEY, Martyn. Algumas questões sobre a prática baseada em evidências na educação. *In*: THOMAS, Gary; PRING, Richard (Orgs.). **A educação baseada em**

evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 143-160.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em revista**, v. 32, n. 2, p. 45–68, 2016.

OLIVEIRA, Iris Verena de; LIMA, Jeane Matos Araújo; SANTOS, Genicléia Lima dos. “Escrevivências” e afectos literários entre universidade e escola. **Práxis Educativa**, v. 17, p. 1–19, 2022.

SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Relatório de Programas e ações 2019-2022**. PROCESSO No 23000.036524/2022-58. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/relatorio_sealf_2019_2022.pdf Acesso em: 04 set. 2024.

SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. **Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador - Estratégias/Secretaria de Alfabetização - Sealf**. – Brasília : Ministério da Educação (MEC), 2021. Disponível em https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

UNESCO. **Glossário de terminologia Curricular**. Unesco: Brasil, 2016.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Rita de Cássia Prazeres Frangella. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Bolsista de Produtividade em Pesquisa/CNPq. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1090641466362716>.

Como citar

FRANGELLA, Rita. SE A FACULDADE DE PEDAGOGIA NÃO FORMA, QUEM O FARÁ? discursos curriculares dos cursos de práticas de alfabetização. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 1, e72097, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i1.72097.