

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

A observação da prática docente como instrumento para qualificar a aprendizagem

Suzana Schwartz¹

Resumo

Algumas mudanças nos discursos e nas ações acadêmicas e oficiais sobre a educação têm sido percebidas, evidenciando também, com isto, apoiadores de diferentes correntes teóricas, porém, na prática, os índices elevados da não-aprendizagem continuam preocupantes. Especialmente ao que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, base para outros tipos de aprendizagens. Urge que esforços sejam realizados para que a ampliação do acesso se concretize também na qualificação da aprendizagem, o que, provavelmente, vai ter como consequência também a permanência dos sujeitos nos ambientes escolares. Nesse sentido, este texto se dedica a um dos aspectos da problemática da não-aprendizagem – a formação docente do professor alfabetizador - e apresenta um instrumento específico para que o futuro professor possa observar, analisar criticamente e avaliar as pautas de ações docentes alfabetizadoras utilizadas nas salas de aula a fim de poder contribuir para o alcance do objetivo de ensinar, dentre outros conteúdos, a ler e a escrever produtiva e compreensivamente a todos os alunos. E que esses (re) construam este conhecimento.

Palavras-chave: não aprendizagem – formação docente – alfabetização

Abstract:

Some changes in discourse and in academic and official actions on education have been realized, showing too, with this, supporters of different theoretical approaches, however, in practice, the high levels of non-learning remains a concern. Especially in regard to the learning of reading and writing, the basis for other types of learning. It is urgent that efforts be made for the expansion of access also in the quality of learning, which will probably also have the effect of maintain the students in school. In this sense, this text is devoted to one aspect of the problem of non-learning - the formation of the teacher of literacy - and has a specific tool for the future teacher to observe, analyze and critically evaluate the patterns of literacy teaching practices used in classrooms in order to help reach the goal of teaching to read and write productive and comprehensively for all students. And these (re) construct this knowledge.

Keywords: non-learning – formation of the teacher – literacy

¹ Professora Adjunta Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão.
[suzana @jsexport.com](mailto:suzana@jsexport.com)

Introdução

Os índices da educação brasileira se encontram qualitativamente aquém dos desejados e necessitados para acompanhar os avanços sociais e econômicos que o país está vivenciando.

Apesar dos consideráveis avanços verificados nas últimas décadas em relação à oferta de vagas, a escola que atende à maioria da população não tem alcançado os objetivos de assegurar a permanência dos alunos² e nem de mediar com qualidade a construção do conhecimento.

Aproximadamente 97% dos brasileiros em idade escolar estão matriculados na escola, o que pode ser considerado extremamente positivo, porém é desanimador saber que, deste total, menos de 70% chegam ao 9º ano. Pode-se perceber, assim, que dos três objetivos básicos que devem nortear a educação que deseja contribuir para mudanças qualitativas – **acesso para todos, permanência e principalmente, aprendizagem** – apenas o primeiro está em vias de ser alcançado.

De acordo com o INAF³, chama a atenção o fato de 54% dos brasileiros que estudaram até 5º ano atingirem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Mais grave ainda é o fato de que 10% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos de ensino fundamental.

Enquanto o ensino fundamental está se universalizando e sujeitos com menos recursos econômicos tem acesso à escola, os mesmos enfrentam dificuldades para aprender a ler e a escrever por conta, dentre outros fatores, da qualidade imprópria de suas condições de sobrevivência, que, acarretam a vivência em um ambiente alfabetizador empobrecido, como também como consequência da inadequação da formação⁴ dos professores alfabetizadores para trabalhar com essa realidade e concretizar a aprendizagem.

² Para não truncar a leitura deste artigo, serão utilizadas no masculino, no decorrer do texto, as palavras aluno e professor. No entanto, entenda-se que estas se referem a alunos/as e professores/as.

³ Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.03.00.00.00&ver=por>. Acesso em 20/01/2010.

⁴ Utilizo a palavra “formação” para designar as ações (ões) necessárias para habilitar o sujeito a ser professor, mas, gostaria de sinalizar que concordo com Morin que “o termo formação, com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito.” (2000,11).

Uma das hipóteses para a inadequação da formação docente pode estar nos dados revelados por uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (2008): das disciplinas obrigatórias dos cursos de Pedagogia apenas 20,7% tratam de práticas de ensino, didáticas específicas e metodologia. Não existe prática sem teoria, mas, com esta divisão desproporcional entre as disciplinas práticas e as teóricas, o que tem acontecido nos cursos de Pedagogia é a propagação da idéia de que todo professor deve ser um “bom teórico”, tornando-os defensores de teorias alheias, sem aprender como fazer a transposição didática das teorias ensinadas, simplificando na prática, algumas vezes, linhas de pensamento de natureza complexa. “Nas escolas, elas parecem se transformar apenas numa caricatura do que realmente são”. (CARNOY, 2009).

Algumas mudanças nos discursos e nas ações acadêmicas e oficiais sobre a educação têm sido percebidas, evidenciando também, com isto, apoiadores de diferentes correntes teóricas, porém, na prática, os índices elevados da não-aprendizagem continuam preocupantes. Especialmente ao que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, base para outros tipos de aprendizagens.

A responsabilidade desses resultados recai, por isso, muitas vezes, sobre o professor, que, em sua maioria, continua reproduzindo ações, concepções e atitudes, sem demonstrar compreensão das evidentes mudanças necessárias para a prática pedagógica que as novas e crescentes demandas da linguagem escrita requerem.

Ao mesmo tempo, os professores são, de maneira geral, mal remunerados, levando a uma evasão da carreira ou fazendo com que, muitas vezes, opte por ela quem não se sente em condições de disputar espaço em outras áreas. Esta é uma situação que necessita ser revertida. Sem educadores de qualidade, como o país poderá contar com profissionais produtivos em outras áreas? Ocorre que o aumento da oferta e da procura de matrículas em alguns níveis da escolaridade tem ido ao encontro de professores mal formados e muitas vezes incapazes de atender adequadamente esta demanda.

Urge que esforços sejam realizados para que a ampliação do acesso se concretize também na qualificação da aprendizagem, o que, provavelmente, vai ter como consequência também a permanência dos sujeitos nos ambientes escolares.

Percebe-se por todos esses índices e fatos apresentados que existe a necessidade de abordar as causas e não apenas os sintomas das questões relacionadas com a não-aprendizagem. Muito se tem falado sobre educação ultimamente. As mídias televisivas e jornalísticas, principalmente, têm abordado o tema frequentemente, sinalizando para a

sociedade brasileira a necessidade de melhorar a qualidade das escolas publicas municipais, estaduais e federais.

Essa mobilização tem gerado diversas estratégias de abordagem do problema. Algumas dedicadas a anular alguns dos sintomas da não-aprendizagem. Por exemplo, para solucionar os altos índices de repetência nos anos iniciais, foi sugerido pelo MEC o mecanismo da Progressão Automática, desaconselhando a reprovação nos três primeiros anos da escolaridade, passando a ser esse considerado como período destinado a alfabetização, adiando assim, talvez, o sintoma da repetência para os anos mais avançados da escolaridade.

Porém ações como essa, percebidas isoladamente, não serão suficientes para qualificar o ensino e a aprendizagem. É preciso abordar as causas da não-aprendizagem, não apenas seus sintomas, problemática ampla e complexa que inclui, dentre outras, a formação do profissional pedagogo.

O instrumento para a observação das pautas de ações docentes

Nesse sentido, este texto se dedica a um dos aspectos da problemática da não-aprendizagem – a formação docente do professor alfabetizador - e apresenta um instrumento específico para que o futuro professor possa observar, analisar criticamente e avaliar as pautas de ações docentes alfabetizadoras utilizadas nas salas de aula a fim de poder contribuir para o alcance do objetivo de ensinar, dentre outros conteúdos, a ler e a escrever produtiva e compreensivamente a todos os alunos. E que esses (re) construam este conhecimento.

Para o alcance deste objetivo o desafio é planejar um processo de formação docente que resgate o conhecimento prévio dos aprendizes/futuros professores, desconstruindo/construindo, informando, em um processo de acompanhamento/reflexão crítica permanente, encaminhando o futuro professor para que teça sua prática, sua historia, sua ação profissional alicerçada no conhecimento científico (re) construído sobre os processos de ensino e de aprendizagem, tendo oportunidade de observar e analisar criticamente as pautas de ações alfabetizadoras que estão sendo desenvolvidas na sua realidade de inserção.

Prot (2004) e Ferreira (1999, 2001) percebem as pautas de ações docentes como práticas desencadeadas pelos professores que pretendem oportunizar meios para que os alunos possam decidir seu futuro em uma sociedade que estarão habilitados a modificar, se a realidade assim o demandar, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, oportunizando que o sujeito realize escolhas conscientes, que ocorram a partir da reflexão crítica dos limites e possibilidades das situações vivenciadas.

As pautas de ações docentes que precisam ser observadas, explicitam/escondem na prática pedagógica o conhecimento do professor. Esse está constituído pela trama de crenças, convicções, valores, idéias, princípios, regras de atuação, que utiliza para planejar, organizar, executar e justificar sua ação profissional. São comportamentos interiorizados, construídos na experiência e na formação docente que constituem um marco de referência e um guia (implícito e/ou explícito) orientador da prática pedagógica.

As pautas de ação docente se baseiam também nas origens, na biografia, nas experiências de ensino e de aprendizagem vivenciadas. Articulam-se com o pensamento racional guiado por saberes específicos e de reações originadas em esquemas menos conscientes na confluência da história de vida com a experiência profissional (PERRENOUD, 1995). Nesses fatos residem também a necessidade da permanente reflexão crítica sobre a prática docente.

Instrumentos metodológicos importantes para a qualidade da prática docente do professor são a observação, a escuta e o discurso. Assim como para estar vivo não é suficiente o coração bater, para o sujeito vidente ver, não basta estar com os olhos abertos. Observar e olhar o outro e a si mesmo demanda atenção educada, exercício de empatia, reflexão crítica, autoavaliação, humildade, rigorosidade metódica (FREIRE, 1998). Em busca dessa rigorosidade construímos esse instrumento de observação cuja utilização pode contribuir nos cursos de formação, para o ensino e a aprendizagem da prática alfabetizadora reflexiva e produtiva.

A observação faz parte da aprendizagem do olhar. Essa aprendizagem precisa ser ensinada, aprendida, assim como a de escutar e de falar. Não fomos educados para olhar, observar, pensando sobre o que vemos, construindo relações entre o visto e o aprendido. (FREIRE, 1997).

Também não somos educados para a escuta, pois, em geral, não ouvimos o que o outro fala, mas sim o que conseguimos ou gostaríamos de ouvir. Aprendemos a olhar e ouvir o outro e sua história quando temos conosco também uma relação de aprendiz que se olha, observa, escuta e reflete criticamente sobre si mesmo em sua própria história (FREIRE, 1997). A (re) construção da consciência da consciência, a reflexão, supõe a consciência de si. O sujeito reconhece, conhece, decide, mas geralmente não é consciente de si mesmo. (MORIN, 1996). É preciso então, planejar e desenvolver estratégias para que o sujeito, o que

já é e o aluno futuro professor, aprendam a capacidade de se desdobrar, se considerar sujeito/objeto de sua prática e de sua reflexão crítica (MORIN,1996).

Nesse sentido, a ação de olhar observando a prática docente de outro professor também é ato de estudar a si mesmo, a realidade, o mundo, à luz da teoria que embasa nossas ações. *Pois vemos o que sabemos*. Na ação de refletir criticamente sobre o que observamos e vemos criamos a oportunidade de avançar, de romper com nossas hipóteses insuficientes, necessitando voltar à teoria para ampliar o nosso pensamento e nossa capacidade de observar. (FREIRE, 1997). Refletir é pensar e se apropriar de seu próprio pensamento. Analisá-lo, tomando desta forma consciência das ações, de seus objetivos e de suas justificativas. Se esses objetivos foram alcançados ou não. Se não, porque não? Se sim, porque sim? E como fazer essas ações avançarem no sentido de alcançar os outros objetivos? Refletir nos instrumentaliza para essas decisões.

A avaliação também é uma ação contumaz do ser humano, não apenas a realizada nos espaços institucionais de ensino e de aprendizagem, mas também a de impressões e de sentimentos.

Em uma aula, por exemplo, formulamos e procuramos respostas a questões do tipo: Estou gostando? Está valendo a pena? Estou aprendendo? Estou ensinando? Nas interações cotidianas, em casa, no trabalho, durante o lazer, a avaliação é constante, incluindo inferências: algumas objetivas, outras nem tanto.

Na ação escolar, a avaliação precisa perpassar todo o processo. Avaliação do ensino, da aprendizagem, da ação docente, da participação discente, da aula, da atividade, do mês, do semestre, do ano.

Além de ser uma atividade associada intrinsecamente à nossa experiência cotidiana, a avaliação, quando se formaliza nos espaços destinados ao ensino e à aprendizagem, pode ser considerada e utilizada de várias maneiras. Cada uso estará a serviço de algum ideário teórico, de uma ideologia, mesmo que não se tenha clareza de qual. Por isso, é importante buscar, ininterruptamente, esta clareza e, a partir dela, desenvolver ações coerentes, sob pena de servir a fins que não desejamos e nem concordamos.

A literatura educacional aponta diversos tipos de avaliação: diagnóstica, de produto, de processo, qualitativa, quantitativa, entre outros.

Nos últimos anos, no Brasil, graças ao desencadeamento de avaliações sistemáticas nos espaços destinados ao ensino e à aprendizagem, foi possível perceber que a ausência

desse tipo de acompanhamento oportunizou a intensificação de ações que não contribuíram positivamente para a qualidade das aprendizagens nestes espaços. Como consequência, os resultados dessas avaliações desvelaram um quadro preocupante para a Educação brasileira.

Foi através de avaliações internacionais como o PISA (*Program for International Student Assessment*) e nacionais, como o SAEB, Prova Brasil, INAF, entre outras, que ficamos cientes das não-aprendizagens que estavam ocorrendo nas escolas. Dentre elas, as relacionadas com a leitura e a escrita.

Estas avaliações desencadearam mobilizações da sociedade civil, ações estratégicas do Ministério da Educação, concentradas no objetivo de qualificar a educação brasileira, pois se percebeu que garantir apenas acesso aos espaços escolares não foi suficiente. Percebeu-se a necessidade do desenvolvimento de estratégias para garantir acesso, permanência, continuidade nos estudos e, principalmente, aprendizagens de qualidade aos sujeitos.

Na esteira desses fatos, e com a intenção de contribuir para avanços qualitativos no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil, construí, durante meus estudos de doutorado, mais especificamente no estágio de doutoranda na Universidade Autônoma de Madri, ao longo de um semestre, orientada pelo professor Jesus Alonso Tapia, um instrumento metodológico para a observação e a avaliação do desempenho docente.

Este instrumento foi elaborado com base na fundamentação teórica analisada sobre alfabetização, ensino, aprendizagem, motivação, orientação paradigmática, pautas de ações docentes (principalmente Ferreiro, Teberosky, Tolchinsky, Nemirovsky, Jolibert, Solé, Tardiff, Alonso Tapia, Morin, Freire, entre outros), bem como na experiência do professor Jesus em elaborar outros instrumentos avaliativos com estas características e a minha experiência de professora alfabetizadora e pesquisadora da área.

Não é objetivo desse artigo descrever o caminho percorrido para a construção do instrumento⁵, mas o de apresentá-lo e sugerir seu uso em pesquisas, práticas de ensino, estágios supervisionados. Neste sentido, ele podera contribuir para “pautar o olhar do observador” (FREIRE, M, 1997,10), pois “olhar sem pauta dispersa” (10).

No entanto, para uma breve contextualização do processo de elaboração do instrumento e do modo como ele foi utilizado na pesquisa do doutorado, descrevo, a seguir, alguns pressupostos que o embasaram.

⁵ Todo o processo de elaboração do instrumento, bem como a fundamentação teórica que o embasa estão descritos e podem ser consultados na tese de doutorado (SCHWARTZ, 2007).

Contextualizando os conceitos que embasaram o instrumento

Segundo Teberosky (2005), Tolchinsky (2005), Nemirovsky (2005) e Freire (1998), entre outros, todos podem aprender. Aprender a ler e a escrever compreensivamente, fazendo uso desta aprendizagem para a melhoria da qualidade de vida, é possível, desde que se embase a ação docente alfabetizadora em conhecimento cientificamente construído sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever. Isso não envolve apenas as questões didáticas, mas as sociais, psicológicas, antropológicas, considerando o ser humano em sua totalidade complexa. Mas, se todos podem aprender, porque, então tantos alunos não estão aprendendo?

A aprendizagem da leitura e da escrita encontra-se indissociada de múltiplos aspectos, entre eles estão os motivacionais, com potencial determinante para o sucesso ou para o fracasso deste objetivo.

A motivação é influenciada/influencia tanto por fatores pessoais como por contextuais, sendo ambos dependente-autônomos das pautas de ações docentes, das interações e das intervenções com os sujeitos e nas quais está implícita/explicita a orientação paradigmática dos professores.

Este fato tem originado investigações cujo principal objetivo seria o de explicar/compreender quais são os fatores com potencial determinante, sob controle dos professores, para a construção da motivação adequada dos alunos para a aprendizagem.

As teorias sobre motivação evidenciam que as metas que os alunos perseguem, o que esperam conseguir com seu investimento na aprendizagem, a maneira como explicam/compreendem seus êxitos e fracassos, a percepção de que o alcance das metas está ou não sob seu controle e ainda o modo como enfrentam as dificuldades – procurando solucioná-las ou criando “desculpas” para não persistirem – são características pessoais que influem no interesse e no esforço que os sujeitos investem nos processos de ensino e de aprendizagem (ALONSO TAPIA, 1992).

As melhorias no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita estão imbricadas com a formação docente continuada, existindo a demanda de originar mudanças qualitativas nas pautas de atuação dos professores de modo que desencadeiem aprendizagens complexas. Neste sentido, são escassas as pesquisas orientadas para explicar/compreender como podem os professores criar climas motivacionais propícios para o ensino e a aprendizagem e que fatores poderiam contribuir para isso.

Considerando-se as especificidades dos contextos e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, podem-se enumerar alguns fatores cuja presença constitui, em geral, condição necessária para que os sujeitos se esforcem por aprender. Fatores que se referem a sentir curiosidade pela situação proposta ou sobre o tema que se pretende ensinar/aprender, compreender o sentido e o significado desta aprendizagem, sentir-se capaz de construí-las, são alguns deles (ALONSO TAPIA, 2005) e que estão relacionados com o contexto e com os fatores pessoais dos sujeitos que nele interagem.

A motivação para aprender precisa ser (re) construída, mantida ao longo da ação docente. Ela é autônoma-dependente⁶ (MORIN 2001) das interações dinâmicas com o contexto da sala de aula e as características dos sujeitos nele envolvido. A organização deste contexto é de responsabilidade do professor. As reações, manifestações verbais ou não a esta organização precisa retroalimentar o planejamento das próximas ações e estratégias de ensino e de aprendizagem. Ou seja, o planejamento precisa ser (re) construído na observação, análise, compreensão das interações dinâmicas que este provoca.

Sendo assim, mesmo que possamos descrever, analisar, interpretar, explicar/compreender algumas características empíricas, visíveis, evidentes em algum momento dos processos de ensino e de aprendizagem, é necessário considerá-las como interfaces de processos complexos, multidimensionais, não estáticos, investidos de interesses, de motivações e de significados diversos, cuja descrição/interpretação/explicação/compreensão demanda reaproximações, traduções e ações transformadoras. Por isso, qualquer recorte de um objeto de estudo necessita contextualização mais ampla (VASCONCELOS, 2002).

Pesquisas de realidades empíricas precisam buscar identificar a expressão das características do fenômeno em foco – e, portanto, de suas variáveis – através de parâmetros quantitativos e/ou qualitativos operacionais, ou por meio de identificação e/ou construção de indicadores (VASCONCELOS, 2002).

Neste contexto, a elaboração do instrumento foi precedida de uma revisão bibliográfica sobre ensino, aprendizagem, alfabetização, motivação, orientação paradigmática e pautas de ações docentes. Partindo deste referencial, foram delimitadas as categorias contextuais e pessoais que precisariam ser incluídas no instrumento.

⁶ O princípio da autonomia/dependência encaminha para a percepção de que os seres humanos necessitam retirar sua energia, informação e organização de seu meio ambiente, sendo sua autonomia inseparável dessa dependência. (MORIN, 2001)

Assim, o instrumento foi sendo construído em movimentos espiralados, de observação escuta, reflexão crítica, idas e vindas ao referencial teórico, também com base em outro instrumento, *Inventário de Comportamentos Propícios à Motivação* (MODEMO, ALONSO TAPIA, 1992), elaborado e utilizado em outros estudos⁷, bem com em debates nas sessões de orientação semanais em Madri.

Justificando também o modo como foi construído esse instrumento de pesquisa, Vasconcelos (2002, p. 235) afirma que “a identificação e/ou construção de indicadores e índices nas ciências humanas e sociais e da saúde deve partir sempre dos conceitos teóricos fundamentais da pesquisa (escolhidos a partir dos temas chaves do objeto central) e suas implicações éticas e político-sociais”.

As categorias/critérios que emergiram da fundamentação teórica estudada e descritas no instrumento foram: início da aula; explicitação das metas das atividades; tipos de procedimentos; desenho das tarefas; aspectos gerais da prática; interação professor – aluno; aspectos inerentes ao clima de sala de aula; encaminhamentos finais da aula; avaliação da aula-reflexão-ação; autoavaliação; avaliação do professor; avaliação da aula (alunos).

Importante explicar que as categorias emergiram e foram construídas com base na observação das pautas de ações docentes de diferentes tipos de professores, percebendo-se que algumas são positivas para qualificar as aprendizagens; outras, pelo contrário, são consideradas inadequadas.

Seria interessante destacar aqui que dentre as conclusões do estudo que embasou o instrumento esta a de que o professor precisa planejar e desenvolver estratégias para estabelecer um clima propício para o ensino e a aprendizagem.

Este clima se refere a configuração dinâmica das variáveis do contexto (explicitadas na tese) criado pelo professor que, ao atuar com as características pessoais dos alunos e alunas, influi positivamente na motivação para aprender; clima onde os alfabetizandos e os professores sintam a eles e as suas hipóteses acolhidas; em que sejam reconhecidos como sujeitos que ensinam e aprendem e que já trazem conhecimentos diferentes para a sala de aula, não mais nem menos conhecimentos, mas conhecimentos diferentes.

Ao utilizar o instrumento, é necessário clareza de como classificar cada categoria. Essa é construída com base na pesquisa, no estudo, na apropriação do conhecimento científico

⁷ALONSO TAPIA, J. **Qué es lo Major para Motivar a mis Alumnos? Analisis de lo que los Profesores Saben, Creen y Hacen al Respecto.** Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992 ISBN: 9788474774085.

sobre como se ensina e como se aprender, na (re) construção de concepções teóricas sobre como se ensina e como se aprende a ler e a escrever.

Para facilitar a compreensão, sinalizei com (+) as consideradas positivas e coerentes com a fundamentação teórica que embasa minha prática e com o sinal (-) as consideradas negativas.

A seguir, apresento o instrumento como ficou configurado.

Instrumento de pesquisa *Pautas de ação docente, motivação & alfabetização* (SCHWARTZ; ALONSO TAPIA, 2005)

A) Início da aula

1A) EFA – Espaço Físico Adequado para Interação (Ambiente Alfabetizador) (+)

Codificar-se-á esta categoria quando o professor organizar o espaço físico adequadamente com a atividade que pretende desenvolver, buscando potencializar a interação dos participantes. Exemplos: limpeza e organização do espaço; possibilidade de todos se enxergarem, facilitando, assim, a interação ao longo do desenvolvimento das tarefas.

2A) MPA – Acolhimento e Mobilização para Aprendizagem (+)

Codificar-se-á esta categoria quando o professor começar a aula com a identificação das pessoas que estão presentes (sinalizando a importância da presença de todos os (alunos e alunas) e com a distribuição (de maneiras diferenciadas) do crachá de cada aluno, que deverá ficar visível para todos.

Exemplos de ações codificáveis nesta categoria podem ser:

Antes de começar, o professor faz a chamada oral para demonstrar aos alunos que importa saber quem está (mesmo que possa saber isso sem fazer a chamada). Se alguém faltou, o professor reage, demonstra sua preocupação, pergunta: “*Que será que aconteceu? Por acaso, sabem por que Fulano não veio? Que podemos fazer para descobrir?*”

3A) ECP – Elaboração do Contrato Pedagógico (+)

Codificar-se-á esta categoria quando o professor iniciar a aula explicitando **o que, como e para que** farão neste encontro.

4A) SLC – Significação da Lição de Casa (+)

Codificar-se-á esta categoria quando o professor iniciar a aula com a retomada da lição de casa que foi solicitada aos alunos ⁸. Este item só poderá ser codificado se o professor tiver solicitado essa tarefa domiciliar previamente.

Exemplos de ações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Vamos iniciar a aula com o que foi solicitado para fazerem em casa ontem...”.

“Quem fez a lição de casa?”

5A) AC – Ativação da Curiosidade (+)

Codificar-se-á esta categoria quando o professor começar uma atividade propondo ou dizendo algo que, por **seu caráter de surpresa ou novidade**, capte a atenção dos alunos. Codificar-se-á igualmente se o professor começar perguntando questões cujas respostas não saibam de antemão, mas que possam deduzir pensando nos conhecimentos que possuem sobre o objeto/fato questionado. Sempre que uma ou ambas as pautas aparecerem se codificará esta categoria.

Exemplos de ações codificáveis nesta categoria podem ser:

No início de uma atividade sobre um texto que vai ler, perguntar: *“O título deste livro é Mulheres de Coragem. Qual pode ser o tema desta história? Por quê?”*

6A) ACP – Ativação do Conhecimento Prévio (Consciência do Problema) (+)

Codificar-se-á esta categoria se o professor perguntar ou propor tarefas com o objetivo de investigar o conhecimento que os alunos possuem, o qual é construído em suas experiências cotidianas.

Exemplos de ações codificáveis nesta categoria:

Nos primeiros dias de aula: questões relacionadas com às hipóteses que os alunos tenham sobre a escrita e a leitura. A opção de solicitar que todos escrevam uma mesma palavra, e depois, escrevam no quadro de giz as diferentes hipóteses seria uma boa estratégia para começar a diagnosticar seus conhecimentos prévios.

Nos outros dias, poderá ser sinalizada por estratégias como: *“Lembram do jogo de bingo? Lembram quais são as regras? Quem ganha? Como? Quais são os objetivos do jogo?”*

7A) ACTIV – Assinalar a Atividade Concreta (-)

⁸ As tarefas para realizar em casa dos alunos em processo de alfabetização precisam ter certas características, tais como a possibilidade de realizar sem ajuda de outros; a oportunidade de continuar a produzir pensamentos sobre as aprendizagens sistematizadas em aula; coerentemente com estas características, estas devem ser retomadas no encontro seguinte.

Codificar-se-á esta categoria quando o professor mencionar unicamente a(s) atividade(s) a realizar sem fazer referência às metas nem aos objetivos da mesma.

Exemplo:

“Hoje vamos escrever uma carta. Carta é um tipo de texto. Escrevam uma carta para alguém ou para algum órgão oficial, por exemplo,”.

8A) RL – Relevância Intrínseca (da atividade específica) – Significado (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor, no início da atividade ou da aula, explicitar aos alunos o significado/objetivo/necessidade do conteúdo que pretende trabalhar.

No caso da alfabetização, como a aprendizagem a ser construída é, principalmente, a da escrita e da leitura, na primeira aula, o professor deve assinalar as características desta aprendizagem, as mudanças que aconteceram no que se refere ao modo de ensinar e de aprender, desde que os alunos fizeram outras tentativas de aprendizagem da leitura e da escrita. **Explicitar que não se aprende copiando, nem memorizando coisas sem significado** (ba-be-bi-bo-bu) e informar a importância de se pensar sobre como se escreve e lê. Assim, quando introduz uma atividade, o professor deve recordar aos alunos a importância de pensar, de estabelecer relações com o que já sabem, sem se preocupar com o erro.

Exemplo: O professor pergunta por algum colega que está faltando. Pergunta se os alunos sabem o motivo da ausência. Questiona como podem descobrir os motivos da ausência do colega. Sugere que se escreva uma carta para este colega com o objetivo de descobrir o motivo da ausência. Explica para que serve a carta, como se faz, e explicita seu objetivo. Desenvolve com o grupo estratégias para descobrirem o endereço do colega, traz um envelope, etc.

9A) AO – Orientações para a Realização da Atividade

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor orientar como será a atividade que pretende iniciar:

9A.1) AO complexa: se codificará como orientação complexa se o professor fornecer sugestões/roteiros/encaminhamentos que contribuam para o desenvolvimento da atividade. (+)

9A.2) AO simplificadora: se codificará como orientação simplificadora se o professor apenas mencionar o que é para fazer na atividade, mas sem proporcionar nenhum tipo de esquema ou roteiro para organizar a atividade. (-)

Exemplo de atividade: **Sopa de letras**

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	C	A	B	A	L	L	O	T
Z	W	L	M	N	F	G	A	T	O	J	U	Y	I	O	R	B	N	M	W
V	C	S	W	G	R	V	U	O	P	E	L	E	F	A	N	T	E	V	M
I	P	O	L	L	O	B	V	C	X	Z	A	E	R	T	U	Y	G	H	J
B	N	J	Y	G	T	R	D	B	U	O	P	P	E	R	R	O	C	V	T

GATO

CACHORRO

GALINHA

ELEFANTE

CAVALO

→ **AO simplificada:** “encontre e marque os cinco nomes de animais na “sopa de letras”. (-)

→ **AO complexa:** “encontre no quadro os cinco animais que estão listados abaixo. Sugiro que ,para realizar esta atividade ,vocês pensem: (+)

- Com que letra começa o nome do animal que estão procurando?
- Quantas letras têm?
- Com que letra termina?

Observem estas questões toda vez que iniciarem a busca de uma nova palavra...”

B) MT – Explicitação das metas da atividade

1B) AP –Aprendizagem (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor mencionar explicitamente que a importância de atender os conteúdos é a própria aprendizagem dos mesmos e/ou os avanços que esta aprendizagem supõe.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Vamos fazer uma lista de compras para o supermercado? Quantas vezes vocês já foram ao supermercado e esqueceram de coisas que precisam comprar? Pois, se fizermos uma lista, podemos evitar que isto aconteça. Para que serve, então, fazer uma lista de compras (para não se esquecer de algo que precisa; para que não se compre o que não precisa...)”

2B) EX – Externa à Própria Aprendizagem (-)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor mencionar explicitamente que a importância dos conteúdos se deve ao alcance de algum benefício externo à própria aprendizagem, como algum tipo de recompensas ou a evitação de castigos imediatos – positivos, privilégios na aula, etc. – ou a longo prazo – trabalhar em determinada função com prestígio social, etc.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Vamos fazer uma lista de compras para o supermercado. Vou escrever no quadro e vocês precisam copiar bem certinho. Vamos ver quem consegue escrever corretamente! Para se conseguir um bom emprego, é preciso saber escrever bem certinho!”

3B) AV – Avaliação (-)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor mencionar explicitamente que a importância dos conteúdos é a de que “vão cair na prova”. É um tipo de meta externa, mas se considera relevante diferenciá-la, pois esta é uma causa externa que costuma ter um impacto motivacional considerável nos alunos.

4B) COM – Comparação/Competição (+) e/ou (-)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor mencionar e explicitamente que a importância de aprender os conteúdos encaminha para uma valorização social positiva, no caso de aprendizagem, e negativa, no caso de não-aprendizagem. Da mesma maneira, codificar-se-á esta categoria sempre que o professor fizer referência ao fato que se deve atentar para os conteúdos porque seu conhecimento supõe algum tipo de vantagem em relação aos seus companheiros, em alguma situação de competição.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“... quem conseguir aprender isto vai...”

5B) UT – Utilidade (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor mencionar explicitamente que a importância dos conteúdos repousa em ser um conhecimento prático/útil para sua vida cotidiana atual ou futura.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Hoje vamos conhecer um formulário para solicitar abertura de crédito em uma loja. Sabem que podem comprar uma televisão e pagar em várias vezes, não é? Mas, para isso, precisam saber preencher o formulário. Saber preencher este formulário vai ajudá-los a conseguir comprar bens que não teriam o dinheiro para comprar à vista...”

6B) SOC – Sociais (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor mencionar explicitamente que a importância dos conteúdos está na sensação de pertencimento a um determinado grupo social.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Têm muitas coisas escritas pelas ruas da cidade. Vamos caminhar por elas e anotar tudo que vemos de escrita e observar para que servem as coisas escritas. Quando vocês aprenderem a ler e a escrever, farão como a maioria das pessoas que circulam pelas ruas, lendo tudo que encontram e precisam...”

7B) RS – Responsabilidade Social (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor pontuar a importância da participação de todos os componentes do grupo para o alcance do objetivo geral de que todos aprendam.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser a fala do professor:

“Todos precisam tentar realizar a atividade. Para que estamos aqui? Todos desejamos aprender a ler e a escrever, não é? Se nos recusamos a fazer algo, estamos nos negando a contribuir para a aprendizagem de todos e não apenas a nossa, pois estaremos deixando de interagir, de contribuir com idéias para o pensamento do outro...”

8B) AUT – Autonomia (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor mencionare explicitamente que os processos de ensino e de aprendizagem incluem a possibilidade de escolha.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Vamos escrever um livro sobre os animais. Quais são os animais que vocês conhecem? Vamos fazer uma lista deles. Depois de fazer esta lista no quadro, todos poderão escolher um deles para realizar a atividade proposta. Depois que escolherem, deverão procurar matérias sobre o animal escolhido e também, sempre que encontrarem materiais sobre os animais que os colegas estiverem trabalhando, podem trazer para eles...”

C) Tipos de procedimentos⁹

1C) TL – Livre (-)

⁹A clareza de concepções teóricas sobre o que é ensinar, o que é aprender a ler e a escrever o que é escrita, o que é leitura, são questões indispensáveis para o/a alfabetizador/a que deseje alfabetizar todos os alunos e alunas e que embasa e direciona suas pautas de ação docente, que incluem os procedimentos, para a construção do clima motivacional propício para o ensino e a aprendizagem. Toda ação docente é fundamentada em uma teoria mesmo que o/a professor/a não saiba qual.

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor proponha atividades que encaminhem a percepção de que sua prática pode ser qualquer uma, que os alunos aprenderão de qualquer maneira, quando estiverem prontos, maduros para isso.

Exemplo: *“O que querem fazer hoje? Cada um pode fazer o que quiser: ler um livro, fazer um desenho, jogar um jogo...”*

2C) TT – Simplificador (-)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor propor atividades que encaminhem a percepção que sua prática prioriza cópia (do quadro ou do livro), demonstrando não julgar importante a interação entre os alunos, nem ser necessário que a atividade encaminhe a construção do pensamento e da compreensão do que estão fazendo.

Exemplo: *“copiem o texto do quadro. Quando terminarem de copiar, marquem todas as letras A que encontrarem”.*

3C) TS – Complexo (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor propor atividades que encaminhem a percepção que sua prática prioriza a construção de pensamento, a interação entre os alunos, a compreensão.

Exemplo: trabalhar com os nomes dos alunos uma atividade que faça com que pensem sobre como se escreve, com que letras, com quantas letras, que outras palavras conhecem que começam com o mesmo som, etc.

Obs.: Para que a categorização da atividade não se fundamente unicamente na opção da pesquisadora, será importante assinalar qual é a atividade que está sendo desenvolvida.

4C) LM – Leitura de Mundo (Atividades Sociais e Culturais) (+)

A alfabetização supõe mais que aprender a ler e a escrever. Supõe também a inserção na cultura escrita, o que pressupõe transitar pelo mundo, conhecer o mundo onde vive, refletir criticamente sobre ele, ampliar este conhecimento. Portanto, o professor necessita trazer para a aula “coisas” deste mundo: jornais, filmes, outdoors, e, se possível (e é possível!), promover passeios a lugares como cinema, teatro, shopping centers, feiras, museus, jogos esportivos, etc.

Codificar-se-á esta categoria sempre que a atividade proposta esteja relacionada com à vida cotidiana, ou seja, sempre que o professor trazer para a aula conteúdos que contribuam para a construção de pensamento sobre a cultura escrita na qual onde os alunos estejam inseridos.

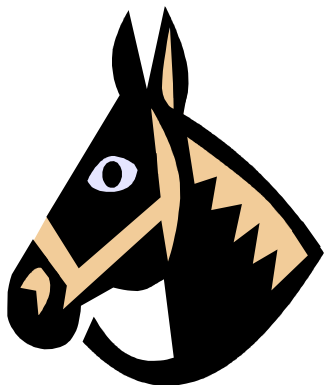
Exemplos: um filme, uma notícia de jornal, carteira de identidade, certidão de nascimento, documentos necessários para a vida cotidiana, receitas de comidas, bulas e remédios, promover passeios, etc.

D) Desenho das tarefas¹⁰

1D) CON – Criar Consciência dos Problemas (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor, antes da apresentação de determinado conteúdo, propor uma tarefa ou situação que faça com que os alunos percebam a incompletude de seus conhecimentos prévios, e, portanto, a necessidade de elaborar mais complexamente uma hipótese, um tema.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria seriam propor a necessidade da escrita de uma determinada palavra complementando a informação com o número de letras que esta palavra precisa ter¹¹. Por exemplo, em um jogo ou lista como este:



2D) EXPL – Explicação dos Conceitos, Procedimentos ou Estratégias (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor propor a explicação dos procedimentos necessários para solucionar um problema ou atividade. Consideramos importante destacar esta categoria porque, embora seja algo que se pressupõe que o professor faça, existem casos em que o professor dá por explicado determinados procedimentos, já realizados anteriormente em aula, o que pode ter repercussões motivacionais negativas.

¹⁰ Priorizam a construção de pensamento? A percepção do sentido? A mobilização de conhecimentos já construídos? Apenas fazem uma atividade? Ocupar o tempo da aula?

¹¹ A idéia aqui está direcionada a alunos que já tenham, por exemplo, construída a hipótese silábica, que acreditam necessitar uma letra para cada sílaba. Ao perceberem o número de traços necessários para escrever a palavra, vão se deparar com um tipo de problema.

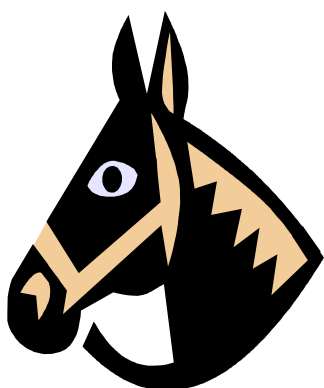
3D) CP – Constrói pensamento junto com o uso dos conhecimentos (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor, através de uma explicação, resolver ele mesmo uma atividade ou problema proposto ou realizar um tipo de raciocínio sobre os conceitos propostos que sirva como exemplo para os alunos de como pensar ou desenvolver uma estratégia de solução de problemas.

4D) CCP – Contribui para a construção do pensamento dos alunos (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor, através de alguma explicação, ajudar um aluno a pensar sobre os conteúdos de modo que sirva também de exemplo, de sugestão para ele e para os colegas, Apresentando assim maneiras de pensar e de enfrentar as atividades e/ou problemas propostos.

Exemplo: uma atividade em que todos os alunos precisam escrever a mesma palavra (Cavalo). Como, geralmente, cada um pensa de maneira diferente do outro, dependendo das hipóteses já elaboradas, depois de escreverem no caderno, o professor pode pedir que quem desejar escreva no quadro de giz. Assim, cada um que escreveu diferente vai ao quadro colocar sua hipótese.



CVO
CAVLO
CO

A seguir, o professor pode utilizar os escritos, lendo um por um com toda a classe, para assim concluírem como se escreve nos livros.

5D) TR – Tarefas da Repetição (-)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor propor tarefas que não demande pensamento, apenas cópias, repetições, execução de tarefa.

Por exemplo: escrever todos os dias a data e/ou nome da escola, “boa noite”, etc.; copiar do quadro frases escritas pelo professor.

(As categorias 3D e 4 D podem integrar uma única)

E) Aspectos gerais da prática

1E) INCO – Incoerência (-)

Codificar-se-á esta categoria sempre que, no discurso do professor, existirem incoerências, ou seja, ele diz uma coisa e faz outra.

Exemplos:

1.1E) ISOC: diz que a presença de todos os alunos é importante sempre, mas não se dá conta ou não demonstra nenhuma surpresa ou inquietação quando alguém não vem à aula, se esquece de perguntar se sabem o que aconteceu, etc.

1.2E) IACTIV: após assinalar a importância de realizar o dever de casa, se esquece de retomar na aula seguinte.

1.3E) IGRUP: ao propor uma atividade que deve ser realizada em pequenos grupos, o professor distribui uma folha para cada componente do grupo, ou seja, uma atividade que não supõe nenhum tipo de interação. Logo após, solicita que cada aluno realize a sua folha em silêncio.

2E) EJC – Exemplos Cotidianos (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor, ao longo da realização das atividades, apresentar exemplos cotidianos que se relacionem, de alguma maneira, com o conteúdo que está sendo trabalhado.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria podem ser:

“Para saber o preço de algum produto no supermercado, como podem fazer?”

3E) CA – “Correção” das Atividades (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor propor algum tipo de correção para o que estão realizando em aula.

Exemplos: os alunos estão em grupos construindo um tipo de loja, supermercado. O professor pergunta: *“quem gostaria de vir no quadro escrever o nome da loja que estão criando? Que produtos têm para vender nela???”*

F – Interação professor – aluno

1F) C – Responde (-)

O professor responde a pergunta formulada pelo aluno ou realiza alguma intervenção de maneira direta, apontando a solução do problema.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

O professor diz: “*Se faz assim*”, mostrando como se escreve.

2F) I – Ignora (-)

O professor não responde a pergunta e/ou intervenção do aluno, dando continuidade à aula.

3F) S – Sanciona (-)

O professor, diante de um comentário do aluno, o recrimina por ter interrompido seus comentários ou por trazer uma informação que não é correta.

4F) IC – Incentiva (+)

O professor menciona a adequação da resposta ou intervenção do aluno.

Exemplo: “*Me alegro que tenhas perguntado. Sempre que tiverem dúvidas ou alguma coisa a acrescentar ao que estou dizendo, gostaria muito que vocês o fizessem...*”.

5F) PR – Pergunta o motivo das respostas dos alunos (+)

O professor, diante de um comentário/resposta inadequada/o de um aluno, investiga qual a hipótese que o aluno construiu, de onde se originou o comentário.

Exemplo: “*Por que tu pensaste isto? Lê o que escreveste! O que te parece?*”

6F) AM – Amplia (+)

O professor, diante de um comentário/resposta de um aluno, retoma a mencionada por ele e amplia, complementa.

Exemplo: O aluno comenta que, na próxima semana, tem um feriado e a festa de algum santo. O professor concorda e aproveita para perguntar: “*O que é feriado? O que fez este santo para merecer um feriado com o nome dele?*”

7F) INT – Integra (+)

O professor integra o comentário na sua fala e explicita isso, salientando a contribuição do aluno e a importância da interação para a aprendizagem:

“*fulano disse que..., o que nos levou a pensar que...*”

G) Outros aspectos inerentes ao clima da sala de aula

1G) CON – Confiança (+)

O professor explicita que os alunos não têm que ter vergonha de participar da aula, dizendo o que pensam, como pensam, pois todos estão ali para aprender e, para aprender, é necessário que se explicitem as hipóteses já construídas sobre o conteúdo trabalhado.

Exemplo: *“Se tiverem qualquer dúvida ou comentário, falem, para dividir as idéias com os colegas...A duvida de um pode ser a de todos.”*

2G) QUE – Auto-estima e/ou Autoconceito (+)

O professor utiliza toda oportunidade para fortalecer a autoestima, o autoconceito, a sensação de ser capaz de dos alunos, comentando os avanços que percebe, afirmando que são inteligentes, como estão aprendendo, etc.

3G) VAL – Valorização da Presença de Todos e de Cada Um/a (+)

O professor utiliza as oportunidades para explicitar a importância da presença de todos e de cada um, relacionando esta presença à condição de aprender a ler e a escrever, explicitando o esforço que devem fazer para não faltar.

H – Interação professor – aluno (Desenvolvimento da Tarefa)

1H) PS – Pistas ou perguntas para ajudar a pensar (+)

O professor, diante de uma resposta do aluno, faz algum questionamento e lhe pede para refletir sobre sua própria atuação, com o objetivo de fazer com que o aluno, por si mesmo, perceba seu erro e trate de refazer.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

O aluno escreve *cabado* (cavalo) e pergunta para o professor: *“Está certo?”* O professor responde com outra pergunta: *“O que tu achas? Lê para mim o que tu escreveste...”*

2H) PRP – Solicita para revisar o procedimento (+)

O professor, diante de um erro do aluno, incentiva que este revise os passos através dos quais chegou à conclusão inadequada.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

“Olha, pensa como escreveste isto. Pensa em outras palavras que conheces que começam com o mesmo som que esta... Quantas letras pensas que vais precisar para escrever esta palavra...?”

3H) OP – Orientação da Atenção para o Processo (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor realizar, enquanto observa o aluno, uma tarefa que afirme que o importante não é obter uma resposta, mas também perceber as estratégias para a solução do problema.

4H) IC – Incentivo – Retroalimentação (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor, enquanto observa o aluno, realizar uma tarefa que mencione explicitamente que está realizando de maneira adequada.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

“Muito bem! Como estás aprendendo!”

5H) RPE – Crítica por Falta de Esforço (-)

O professor, diante de uma resposta inadequada do aluno, o critica por não ter se esforçado o suficiente para fazer a atividade adequadamente ou por não tentar compreender o que havia sido solicitado.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

O professor diz: *“Mas já te expliquei mil vezes isto! Por que não me escutas?”*

6H) RPH – Crítica por Falta de Habilidade (-)

O professor, diante de um erro do aluno, critica a sua falta de habilidade em solucionar adequadamente o problema proposto.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

“Já sei que isto é muito difícil para ti... Já te conheço e toda a tua família... todos têm muita dificuldade...”

7H) ST – Substituir por Outro Colega (-)

O professor, diante de um erro do aluno, solicita que outro colega dê a resposta, sem permitir que o aluno reflita sobre sua ação.

I) Encaminhamentos finais da aula

1I) PA – Pensar sobre o Aprendido (+)

Codificar-se-á esta categoria se o professor encaminhar a reflexão dos alunos sobre o que realizaram naquele dia de aula, o que aprenderam, o que avançaram, etc.

2I) IC – Incentivo (+)

Codificar-se-á esta categoria se o professor mencionar explicitamente que muitas aprendizagens foram construídas nesta aula.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

“Estou muito contente... Todos investiram esforços nesta aula. Se continuarmos assim, todos vão aprender a ler e a escrever...”

3I) DF – Desfrutar das Conquistas (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor, ao final de uma tarefa, explicitar para o aluno como é gratificante avançar.

Exemplos de atuações codificáveis nesta categoria:

Professor: *“Estão percebendo que estão aprendendo? Que bom que é?”*

4I) TER – Termina (-)

O professor termina a aula sem mencionar os conteúdos trabalhados, as atividades realizadas, seus objetivos e as metas alcançadas (ou não alcançadas).

5I) RE – Resume (-) e/ou (+)

O professor resume o que foi trabalhado.

6I) MCS – Menciona a Próxima Aula (+)

O professor menciona o que será trabalhado na próxima aula, citando com que objetivo e onde quer chegar. O professor solicita uma atividade para ser realizada em casa estando esta relacionada ao com o que foi trabalhado em aula.

J) Avaliação da aula – reflexão – ação

1J) PGC – Pergunta pela Compreensão (+)

O professor pergunta aos alunos se ficaram com alguma dúvida sobre o que foi trabalhado em aula.

2J) PRT – Solicita a Realização de uma Atividade (-)

O professor sugere qualquer tipo de atividade, especificamente com o objetivo de “comprovar” o avanço (ou não) dos alunos em relação aos conteúdos trabalhados até o momento.

K) Autoavaliação – avaliação do professor – da aula

1K) AE – Autoavaliação do Aluno (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor perguntar ou favorecer a interação para que o aluno explicita a percepção que tem de seu processo, ou seja, buscando identificar-se e como “aprendente” ou não.

2K) EP – Avaliação do Professor (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor perguntar ou favorecer a interação para que os alunos explicitem a percepção que têm sobre a atuação do professor.

3K) EA – Avaliação da Aula (+)

Codificar-se-á esta categoria sempre que o professor perguntar ou favorecer a interação para que o aluno explicita a percepção que tem da aula.

Sugestão De Uso Para O Instrumento

Na pesquisa do doutorado que deu origem a este artigo, o instrumento foi utilizado para analisar as filmagens que haviam sido realizadas com cinco professores sujeitos da pesquisa, sendo três aulas por professor. O fato de ter filmado as aulas oportunizou que cada cena fosse rigorosamente observada, permitindo rever quantas vezes fosse necessário.

Construí quadros com cada categoria, como por exemplo:

	A	A	A	A	A	A	A	a	a ₁	a ₂
1	/	///								
2...	/				/					

A = categorias; P = professor; /// = quantas vezes a categoria aparece.

O instrumento completo divide aspectos considerados inerentes a toda aula (início, desenvolvimento, fechamento) e pretende explicitar as estratégias utilizadas pelo professor nestes diferentes momentos, mesmo que, na observação, aconteça a percepção da ausência de qualquer estratégia planejada.

Quando da análise dos instrumentos aplicados seria interessante pensar que as palavras utilizadas e as ações executadas nos conceituam, dizem o que queremos e o que não queremos dizer (FREIRE, 1997), trazem concepções teóricas implícitas e explícitas. É preciso lembrar também que sempre existe distância entre intenção e gesto. Por isso a importância da triangulação (TRIVINOS, 1992) com o embasamento teórico para o atendimento da rigorosidade metódica da análise dos instrumentos. Algumas vezes será recomendável a utilização de outros instrumentos metodológicos complementares (entrevistas, questionários) quando a situação assim o demandar.

Organização das categorias do instrumento

As categorias 'A' referem-se ao modo de iniciar a aula.

As categorias 'B' correspondem ao desenvolvimento da aula, ao comportamento do professor especificamente quanto ao modo de desencadear e propor a atividade, com o objetivo de perceber o quanto a estratégia escolhida pelo professor contribui (ou não) para a qualidade do envolvimento dos alunos com a proposta.

As categorias do grupo ‘C’ também pertencem ao desenvolvimento da aula, se relacionam com o tipo de atividade proposta e o significado que pode ser atribuído a ela pelos alunos.

O grupo D estuda aspectos inerentes ao desenvolvimento da aula. Refere-se ao tipo de motivação que a tarefa pode desencadear e à clareza de objetivos que o professor demonstra possuir em relação à aprendizagem que deseja encaminhar, se essa é relevante ou não para aquele grupo de alunos, naquele momento. Embora neste grupo a maioria das categorias tenham sido construídas com o sinal (+), a que mais se repetiu nas realizadas durante a pesquisa de campo do meu doutorado foi geralmente, é a 5D, única considerada negativa.

As do grupo E se referem a aspectos gerais da prática que perpassam principalmente o desenvolvimento da aula, assim como as do grupo F, G e H.

As categorias I, J e K pertencem aos encaminhamentos da parte final da aula.

Modos de utilizar o instrumento

Nossa sugestão é utilizar o instrumento nas disciplinas de Prática de Ensino, oferecendo assim aos acadêmicos participantes a “pauta do olhar” do observador, orientando que durante o período de observações do espaço onde irão realizar suas práticas docentes, como não irão utilizar a estratégia de filmar as aulas, percebam a necessidade de anotar absolutamente tudo que acontece ao longo da aula, sem inferências e sem escolhas do que deve ou não ser anotado.

Solicitar também que registrem aspectos relacionados ao modo da organização do espaço físico, ao numero de alunos presentes em cada observação e o que mais julgarem necessário e pertinente para possibilitar que depois consigam preencher o quadro com as categorias listadas no instrumento. Ou seja, a pauta do olhar para as observações deve ser as categorias do instrumento.

Além disso, sugerimos que no inicio de cada processo de Prática de Ensino, cada estagiário construa um contrato pedagógico com o professor titular combinando as questões que julgar necessárias para o desenvolvimento do processo e se comprometendo a, no final, fazer uma espécie de devolução (se o professor titular assim o desejar) do que observou. Essa é uma estratégia para disseminar as idéias sobre a prática pedagógica e as intervenções didáticas inerentes a ela contidas no instrumento, contribuindo para fomentar e qualificar o exercício da reflexão critica sobre a própria prática do maior numero possível de sujeitos.

Esse artigo, apresentando o instrumento de pesquisa construído durante o doutorado, teve como intenção compartilhar com a comunidade acadêmica o conhecimento produzido e traz também embutida a esperança de que outros olhares para este produto inacabado contribuam para aperfeiçoá-lo, modificá-lo, criticá-lo. Todas essas são ações construtivas, pois acredito que é, no confronto de idéias semelhantes, diferentes, antagônicas, que se faz o conhecimento avançar.

Desejei também contribuir com os professores orientadores de estágios de formação docente, encaminhando a necessidade de refletir sobre desconstruir/reconstruir o modo de realizar estes processos de articulação teoria e prática, às vezes desenvolvidos de modo tão burocrático sem sentido e sem significado para quem orienta e para quem realiza.

Finalizando, lembro que, no processo de formação docente, eternamente inacabado, é indispensável sempre estranhar o que não for estranho e tomar por inexplicável o habitual. Sentindo-se perplexos diante do cotidiano (BRECHT)¹² é que nos daremos conta da necessidade de seguir em busca das serendipidades¹³, arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir, identificar, explicar e compreender todos detalhes da educação comprometida com o ensino e a aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALONSO TAPIA, J. **Qué es lo Major para Motivar a mis Alumnos? Analisis de lo que los Profesores Saben, Creen y Hacen al Respecto**. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1992.

BISQUERRA, R. **Métodos de Investigación Educativa. Guia Prática**. Barcelona: CEAC, 2000.

CARNOY, M. Um triste cenário do ensino no Brasil. Revista Veja, Edição 2132, pagina 28, setembro, 2009.

FREIRE, M. **Rotina: Construção do Tempo na Relação Pedagógica**, São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

_____. O que é grupo? In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (orgs.). **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes, 1996.

¹² BRECHT, Bertold. **A exceção e a regra**. Disponível em: <<http://www.veredas.net/textos.php?texto=86>>. Acesso em: 18/02/2008.

¹³ MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita, Repensar a Reforma - Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, 23.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita, Repensar a Reforma - Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- NEMIROVSKY, M. **Entrevista pessoal** gravada e transcrita em Madrid, maio 2005.
- SCHWARTZ, S. **Entre a indignação e a esperança: motivação, pautas de ações docentes e orientação paradigmática na alfabetização de jovens e adultos**. Tese de Doutorado, Porto Alegre: PUCRS, 2007.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1992.
- TEBEROSKY, A. **Entrevista pessoal** em Barcelona, gravada e transcrita, abr. 2005.
- TOLCHINSKY, L. **Entrevista pessoal** em Barcelona, gravada e transcrita, abr. 2005.
- TORRES, R. M. Alfabetización y aprendizaje a lo largo de la vida. **Revista Interamericana de Educación de adultos**. CREFAL. No. 1, 2006.
- VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e Pesquisa Interdisciplinar: Epistemologia e Metodologia Operativa**. Petrópolis: Vozes, 2002.