



Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA

## QUE COMPETÊNCIAS SÃO NECESSÁRIAS AO ALFABETIZADOR?

Ângela Liberalquino  
Universidade Federal de Rondônia

### RESUMO

O presente artigo apresenta um conjunto de competências consideradas indispensáveis à formação inicial de alfabetizadores. A proposta decorre de uma adaptação das competências gerais apontadas por Perrenoud (em sua obra *Dez novas competências para ensinar*) e é estruturada com base nas orientações dadas pela legislação educacional e em concepções de diversos estudiosos da área do ensino-aprendizagem de línguas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competências; alfabetizador; formação inicial; ensino-aprendizagem de línguas.

### RÉSUMÉ

Cet article présente un ensemble de compétences considérées indispensables à la formation initiale de professeurs spécialisés dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Les propositions sont le fruit d'une adaptation des compétences générales indiquées par Perrenoud (dans son ouvrage *Dix nouvelles compétences pour enseigner*) et sont fondées sur les directives données par la législation scolaire et sur des conceptions de divers spécialistes du domaine de l'enseignement-apprentissage des langues.

**MOTS-CLÉS:** Compétences; enseignement de la lecture et de l'écriture; formation initiale; enseignement-apprentissage des langues.

Para alfabetizar não é suficiente que o professor disponha de um vasto referencial teórico atualizado. É claro que conhecer a teoria que subjaz aos conteúdos a serem ministrados é indispensável àquele que irá ensinar, mas isto não garante que ele possa obter bons resultados em seu trabalho. A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior, formulada pelo MEC em maio/2000 (doravante PRODIFIPEB/MEC-maio/2000), esclarece que

o domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza. Essa perspectiva traz para a formação a concepção de competência, segundo a qual, a referência principal, o ponto de partida e de chegada da formação é a atuação profissional do professor.

No caso específico do professor que vai ensinar o aluno a ler e a escrever, além de dominar saberes relativos às teorias da linguagem, da educação, da psicologia e de outros campos do saber, o profissional precisa saber processar esses conhecimentos em uma dada situação para transformar os conteúdos aprendidos em estratégias de ensino favoráveis à construção das competências almejadas. Para Perrenoud (1994, p.115)<sup>1</sup>, “Ensinar é notadamente biscatear os saberes para torná-los ensináveis, exercitáveis e avaliáveis no âmbito de uma série, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e de trabalho”. Ensinar, portanto, não é simplesmente passar em frente o que se aprendeu.

Para ensinar é necessário desenvolver competências. Mas o que se entende por competências e como se pode construí-las na formação profissional? Respondendo a estas questões, Perrenoud (2000, p.15) nos diz o seguinte:

A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição insiste (sic) em quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento [...] que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra [...].

De acordo com o mesmo autor, a descrição de uma competência evoca, na maioria das vezes, três elementos complementares: o primeiro se refere aos “tipos de situação das quais dá um certo domínio”; o segundo diz respeito aos “recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão”; o terceiro concerne à “natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real” (Perrenoud, 2000, p.15-16). As competências são construídas, portanto, em situações que exijam ações e conhecimentos adequados para resolver um problema. O educador também observa que é mais difícil objetivar o último aspecto, uma vez que “é difícil considerar a inteligência geral do ator — sua lógica natural — e os esquemas de pensamentos específicos desenvolvidos no âmbito de uma especialização particular”.

<sup>1</sup> Tradução nossa.

Explicando melhor em que consistem as competências, Perrenoud (2000, p.16) acrescenta:

Já se compreendeu que a análise das competências remete constantemente a uma teoria do pensamento e da ação situados [...], mas também do trabalho, da prática como ofício e condição [...]. Isso equivale a dizer que estamos em um terreno instável, no plano dos conceitos e, ao mesmo tempo, das ideologias...

A instabilidade desse terreno decorre do fato de que toda situação de aprendizagem, embora pareça semelhante a outras, é sempre nova. Assim sendo, a formação profissional que tem como finalidade o desenvolvimento de competências concilia teoria e prática, conforme exposto na PRODIFIEB/MEC-maio/2000:

A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria-prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.

Sabendo-se da complexidade que a tarefa de ensinar representa, sobretudo quando se trata de ensinar a ler e a escrever dentro da perspectiva de se fornecer as bases para a formação do leitor/redator, procuraremos, a seguir, responder à pergunta: *“Que competências o professor alfabetizador precisa ter desenvolvido em sua formação inicial para levar os alunos ao domínio da leitura/escrita?”*

Antes de indicar as competências que julgamos indispensáveis ao ofício do alfabetizador, é importante lembrar que a construção de competências é processual e depende de uma contínua reflexão sobre a prática. Além disso, por mobilizarem diversos saberes e muitos outros recursos

cognitivos, as competências defendidas por alguns autores e pela PRODIFIEB/MEC-maio/2000 dirigem-se a professores de modo geral, não se fixando em nenhuma área específica do conhecimento. Como estamos tratando do campo da linguagem, elencaremos algumas competências das quais grande parte é defendida por Perrenoud em sua obra *As dez novas competências para ensinar* (2000). Entretanto, sempre que necessário, faremos alusão à PRODIFIEB/MEC-maio/2000. Vale ressaltar que daremos às competências propostas um tratamento diferente daquele encontrado na obra do autor citado, porque tivemos que fazer uma adaptação dessas competências para o profissional que irá ensinar a ler e a escrever.

Dentre as muitas competências necessárias para alfabetizar e levando em conta as demandas atuais do ensino-aprendizagem da língua materna, destacamos as seguintes: 1. *Comunicar-se eficientemente tanto através da oralidade quanto da escrita*; 2. *Organizar e dirigir situações de aprendizagem motivadoras*; 3. *Administrar a progressão das aprendizagens*; 4. *Trabalhar a partir das representações e dos obstáculos às aprendizagens dos alunos*; 5. *Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem*; 6. *Valorizar o trabalho em equipe*; 7. *Informar e envolver os pais*; 8. *Administrar sua própria formação contínua*.

## 1 COMUNICAR-SE EFICIENTEMENTE TANTO NA ORALIDADE QUANTO NA ESCRITA

Qualquer professor, de qualquer área, precisa dessa competência como sendo a primeira, mas essa capacidade de comunicação, sobretudo em relação aos textos escritos, é particularmente importante para quem vai alfabetizar. Não se concebe um professor que vá ensinar a ler e a escrever, sem que disponha dessa competência, sobretudo quando se deseja que ele sirva de modelo para seus alunos. Como se

pode esperar que alguém que não disponha de um conjunto de estratégias para ler os mais variados textos e deles obter as respostas que busca, possa explorar com seus alunos as diversas funções da escrita, os diversos gêneros, os tipos de registros, as muitas estruturas textuais? É fundamental que o professor tenha consciência do uso funcional da linguagem.

Se o professor também desconhecer o funcionamento do sistema lingüístico, como poderá compreender as hipóteses de seus alunos sobre a transposição da fala para a escrita? Se não é capaz de fazer uma leitura vertical de um texto, como poderá estimular seus alunos a fazerem previsões, estabelecer associações com conhecimentos anteriores, compreender os implícitos, enfim, ajudar os aprendizes a utilizarem mais informações não-visuais do que visuais? Se o professor desconhecer que a língua se condiciona a fatores socio-culturais, históricos e geográficos, como poderá tornar seus alunos sensíveis às variações lingüísticas no sentido de levá-los a compreender as causas da existência de tais fenômenos e, a partir daí, respeitar as diferentes pronúncias? Se o professor ignorar que tipo de texto deve redigir para deixar um recado, registrar uma reunião, fazer um pedido oficial ao órgão a que está vinculado, enviar notícias a um amigo, convidar uma autoridade para participar de um evento, entre outras, como poderá auxiliar seus alunos a reconhecerem que, para cada situação comunicativa, as mensagens são organizadas em estruturas textuais, gêneros e registros diferentes?

Desprovido dessa competência, o professor ficará impedido de conduzir situações de aprendizagem voltadas para o desenvolvimento de atividades languageiras e, portanto, não poderá contribuir para a formação do leitor/redator. Assim sendo, é importante dispor dessa competência comunicativa que, segundo Hymes (apud Maingueneau, 1986), consiste em “saber utilizar a língua de maneira apropriada em uma grande variedade de situações”. Na opinião de Maingueneau (op cit), esta competência é adquirida através de interações e inclui

regras sobre aspectos variados: saber gerar os turnos da fala, saber o que falar em qual situação, saber sincronizar suas mímicas com suas falas e aquelas do co-enunciador, saber preservar as faces do outro, controlando os comportamentos requisitados pelos diversos gêneros de discurso. Esta competência se modifica constantemente, em função das experiências de cada um.

Desta forma, o professor disporá da competência comunicativa, tanto na escrita quanto na oral, quando, por meio de textos diversos, em situações variadas e de forma eficiente, souber o que dizer, como dizer e por que dizer, ou seja, quando souber produzir textos que reflitam sua capacidade de fazer escolhas conscientes para atingir os fins almejados. Acrescente-se a isto o fato de também ser capaz de compreender, nos textos escritos, as intenções do autor e as condições de produção, entre outras coisas.

Essa competência é indispensável tanto para a prática da sala de aula, quanto para o desenvolvimento de outras competências, como *Administrar a própria formação contínua*, posto que a tarefa do alfabetizador implica compreender o que se lê para sintetizar, selecionar e esquematizar informações; parafrasear, analisar, refletir sobre o que lê, produzir seu próprio discurso sobre um determinado assunto, participar de debates, expor trabalhos, relatar experiências, entre outras atividades.

Em situações nas quais seja preciso dirigir um grupo de trabalho e conduzir reuniões, esta competência também é convocada, visto que toda reunião requer uma pessoa para conduzi-la e outra para registrar o processo de discussão.

É da incumbência de quem conduz a reunião: organizar uma pauta dos pontos a serem discutidos; discernir sobre quando deve distribuir os turnos e quando deverá retomá-los; atentar para o desenvolvimento dos tópicos a fim de que os membros da reunião não se percam em digressões que ultrapassem o nível de uma ilustração admissível para algum

tópico; manter a liderança do grupo sem demonstrar autoritarismo; fazer uso das regras de polidez para a necessária preservação das faces alheias e da sua; saber selecionar e sintetizar os argumentos apresentados contra ou a favor das propostas para colocá-los em votação e saber utilizar os argumentos cujo objetivo seja convencer os membros de suas responsabilidades para com suas tarefas e para com o resultado do que será colocado em prática. Afinal, todos precisam estar conscientes de que são co-responsáveis pelo fracasso ou sucesso do produto.

É da responsabilidade de quem registra a sessão, conhecer a estrutura de uma ata, selecionar as informações relevantes para registrar, saber em que pontos deve dar maior ênfase, entre outras coisas, a fim de não contribuir para causar conflitos maiores do que os que surgem na maior parte das reuniões.

Como se pode ver, a competência comunicativa é fundamental para a realização de ações coletivas, porque o uso adequado da linguagem ajuda a dissipar conflitos, a organizar e a distribuir bem as tarefas de cada um.

Se pensarmos nos recursos tecnológicos e na necessidade de investir na própria formação profissional e na autonomia intelectual do aluno para a construção de novos conhecimentos de forma mais refletida, as vantagens da competência comunicativa são ainda maiores. Por tais razões, é importante considerar o que a PRODIFIPEB/MEC-maio/2000 sugere para a formação inicial:

As eventuais dificuldades dos futuros professores relacionadas às atividades lingüísticas de ler/interpretar, escrever e falar, devem ser tratadas com especial atenção pelos formadores, uma vez que são nucleares na atuação profissional, mas, também, porque lhes permitem buscar dados e informações referentes aos diversos assuntos dos quais terão de apropriar-se continuamente.

Assim sendo, acreditamos que seja indispensável desenvolver esta competência na formação inicial do professor, a fim de que ele possa atender às novas exigências educacionais que colocam como condição necessária à aprendizagem *aprender a aprender*. Além disso, a competência ora defendida abrange uma preconizada pela PRODIFIPEB/MEC-maio/2000: "Ser competente no uso da língua portuguesa em todas as tarefas, atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional".

## 2 ORGANIZAR E DIRIGIR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM MOTIVADORAS

Desenvolver essa competência implica motivar os alunos de forma a envolvê-los em suas aprendizagens, já que o papel do alfabetizador é criar as condições propícias para que o alfabetizando possa aprender a ler e a escrever. Ao contrário, o não desenvolvimento desta competência pode contribuir para desmotivar mais ainda o aluno, que se depara com situações desfavoráveis a sua aprendizagem.

A primeira é que sendo o Ensino Fundamental uma etapa de escolaridade obrigatória, a criança não tem o direito de escolher entre ficar em casa ou ir para a escola. Em vista disso, muitas vezes ocorre a desmotivação, a menos que a escola encontre estratégias para estimular o educando a participar das atividades escolares. No caso da alfabetização, como se trata de um processo bastante complexo, já que a criança terá inúmeras experiências novas, a desmotivação pode ter muitas causas.

A segunda provém do meio ambiente dos alunos. Se as pessoas com as quais essas crianças interagirem não praticarem atos de leitura e de escrita, esses aprendizes terão motivos para não encontrar sentido nessas atividades.

A terceira se encontra na sala de aula e provém de algumas atitudes do professor. Uma pode ser o excesso de

informação na sala de aula. Quando o professor supervaloriza a quantidade de informação, sem que haja o tempo necessário para que a criança possa formular hipóteses, fazer perguntas, confrontar idéias com as dos colegas e reformular o pensamento, esta poderá sentir-se incapaz de compreender o que lhe é informado e cobrado. Esta competência depende muito de outra: *Trabalhar a partir das representações e dos obstáculos às aprendizagens dos alunos*. Isto porque, quando o professor não dá à criança a oportunidade de participar ativamente das aulas, é sinal de que ele não sabe acionar os conhecimentos prévios do aluno. Ao contrário, trata o educando como se este de nada soubesse. Com um ensino de fora para dentro, não há quem realmente se sinta motivado.

Em tarefas de escrita, também pode ocorrer desmotivação. Se o professor não der um sentido para a atividade de produção, motivando o aluno a pensar no que vai dizer, para quem vai dizer e por quê, estará contribuindo para que a escrita se torne um ato mecânico. Por isto, muitos estudiosos aconselham que se deve escrever para atingir algum objetivo real. Logo, seria bom que o professor refletisse sobre um procedimento didático que fosse favorável à aprendizagem da leitura/escrita, a fim de que não houvesse um grande distanciamento entre o que o aluno aprende na escola e o que ele faz fora do âmbito escolar.

Uma outra razão para o aluno se sentir desmotivado é a falta de sensibilidade do professor em propor instrumentos de avaliação que mais prejudicam do que ajudam os alunos a desenvolverem alguma competência. Um exemplo é quando o professor pede que o aluno leia um texto que não está relacionado com seus conhecimentos prévios e, ainda por cima, exige uma leitura vocalizada, objetivando verificar o desempenho deste na oralização dos sinais gráficos. A preocupação da criança com a pronúncia não só a impede de ir ao sentido do texto, tornando a leitura um ato mecânico, mas também a inibe e diminui sua auto-estima diante dos

colegas, sobretudo quando não domina bem a correspondência entre fonemas e grafemas. A avaliação, por sua vez, vai medir o maior ou menor desembaraço na decifração, e não a capacidade do aluno para resolver algum problema a partir da leitura do texto. Nos PCN (1997, p. 57), está claramente expresso:

Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e **raramente se lê em voz alta**. (grifo nosso).

Em se tratando de escrita, muitas vezes a falta de sentido da atividade começa com o tema proposto para escrever, passa pelo objetivo do professor (que é puramente escolar) e termina com a avaliação, cuja finalidade é verificar a quantidade de erros ortográficos. Enfim, não há nenhuma motivação para a criança querer ler e escrever em tais circunstâncias. Cabe ao professor, portanto, primeiramente, “suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação” (Perrenoud, op cit, p. 20). Para que isto aconteça, duas condições são imprescindíveis ao professor: a primeira é que ele tenha domínio do conteúdo da disciplina que vai ministrar; a segunda é que ele saiba criar e administrar situações-problema.

No que tange ao domínio do conteúdo, Perrenoud diz o seguinte:

A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo

a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica, na ordem prescrita por sumário. (Perrenoud, op cit, p.25)

Se o professor, por exemplo, adotasse uma concepção de leitura em que o leitor/ouvinte fosse um sujeito participativo (em se tratando do aluno que ouve a leitura do professor), em um ato como a leitura de uma estória para a criança, esse professor poderia motivá-la a ouvir pelo simples fato de, enquanto estivesse lendo, fazer pequenas pausas para perguntar o que iria acontecer com determinado personagem, ou criar outros tipos de suspense. Esse procedimento é o que os estudiosos denominam estratégias de escuta, as quais podem levar o aluno a ir construindo o sentido do texto que está ouvindo. E, pensando, refletindo, a criança faz associações, previsões, enfim, mantém-se estimulada a ouvir o texto do começo ao final da leitura. Entretanto, às vezes o professor lê bem, mas não sabe como motivar seus alunos a escutarem uma estória e a participarem dela mesmo estando na posição de ouvintes. Por esta razão, dispor de um referencial teórico sobre procedimentos de leitura traria bons resultados para o desenvolvimento da competência em discussão.

No que concerne à segunda condição, o professor precisaria administrar *situações-problema*<sup>2</sup> ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, ou seja, ele deveria dar algo que fosse, ao mesmo tempo, possível de resolver, mas que

<sup>2</sup> Para definir uma *situação-problema*, Astolfi (apud Perrenoud, op cit, p.42-43) aponta dez características:

- 1) Uma situação-problema é organizada em torno da resolução de um obstáculo pela classe, obstáculo previamente bem identificado.
- 2) O estudo organiza-se em torno de uma situação de caráter concreto, que permita efetivamente ao aluno formular hipóteses e conjecturas. Não se trata, portanto, de um estudo aprofundado, nem de um exemplo *ad hoc*, de caráter ilustrativo, como aqueles encontrados nas situações clássicas de ensino (inclusive em trabalhos práticos).

constituísse um desafio, porque se situaria na *zona de desenvolvimento proximal*<sup>3</sup>.

**Organizar e dirigir situações de aprendizagem motivadoras** requer, também, que o professor possa trazer à discussão o que a leitura e a escrita acrescentam à vida do homem em sociedade, que problemas podem ser resolvidos com ela e quais as dificuldades enfrentadas por aqueles que não sabem ler/escrever para sobreviver em uma cultura letrada. É o que aconselham os PCN (1997, p. 57):

- 3) Os alunos vêem a situação que lhes é proposta como um verdadeiro enigma a ser resolvido, no qual estão em condições de investir. Esta é a condição para que funcione a devolução: o problema, ainda que inicialmente proposto pelo professor, torna-se "questão dos alunos".
  - 4) Os alunos não dispõem, no início, dos meios da solução buscada, devido à existência do obstáculo a transpor para chegar a ela. É a necessidade de resolver que leva o aluno a elaborar ou a se apropriar coletivamente dos instrumentos intelectuais necessários à construção de uma solução.
  - 5) A situação deve oferecer resistência suficiente, levando o aluno a nela investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, assim como suas representações, de modo que ela leve a questionamentos e à elaboração de novas idéias.
  - 6) Entretanto, a solução não deve ser percebida como fora de alcance pelos alunos, não sendo a situação-problema uma situação de caráter problemático. A atividade deve operar em uma zona próxima, propícia ao *desafio intelectual* a ser resolvido e à *interiorização* das "regras do jogo".
  - 7) A antecipação dos resultados e sua expressão coletiva precedem a busca efetiva de solução, fazendo parte do jogo o "risco" assumido por cada um.
  - 8) O trabalho da situação-problema funciona, assim, como um debate científico dentro da classe, estimulando os conflitos sociocognitivos potenciais.
  - 9) A avaliação da solução e sua sanção não são dadas de modo externo pelo professor, mas resultam do modo de estruturação da própria situação.
  - 10) O reexame coletivo do caminho percorrido é a ocasião para um retorno reflexivo, de caráter metacognitivo; auxilia nos alunos a conscientizarem-se (sic) das estratégias que executaram de forma heurística e a estabilizá-las em procedimentos disponíveis para novas situações-problema".
- <sup>3</sup> Para Vygotsky (1998, p. 113) "aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura — a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisarão fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência.

Auxiliar o aluno a refletir sobre suas atividades linguageiras, a observar suas dificuldades e a buscar meios para resolvê-las contribui para o desenvolvimento das competências metalingüística<sup>4</sup> e metacognitiva<sup>5</sup>. Com isto, o aluno vai adquirindo meios para se auto-avaliar e para buscar recursos que o ajudem a superar suas próprias dificuldades. Para tanto, o ideal seria que o professor servisse de modelo, ou seja, que demonstrasse o seu grau de autocrítica. Se ele mesmo não for capaz de reconhecer suas limitações, não terá condições de desenvolver em seus alunos tal competência.

<sup>4</sup> A competência metalingüística é a capacidade de refletir sobre a língua de modo a fazer escolhas lingüísticas conscientes, ou seja, monitorar as atividades linguageiras em função dos fins almejados.

<sup>5</sup> Para Flavell (apud Gombert, 1990),

“a metacognição se refere aos conhecimentos do sujeito sobre seus próprios processos e produtos ou sobre tudo o que ele realiza, por exemplo, as propriedades de informações ou dados pertinentes para sua aprendizagem. Por exemplo, eu desenvolvo uma atividade metacognitiva (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem, ou outra) se eu noto que tenho mais dificuldade de aprender A do que B, se me vem à mente que eu devo controlar duas vezes C antes de o aceitar como um fato; se, numa situação de tarefa de múltipla escolha, me ocorrer que é preferível examinar cada uma das possibilidades antes de decidir qual a melhor; se eu sentir que é melhor tomar D em nota porque corro o risco de esquecê-lo [...]. Entre outras coisas, a metacognição leva ao controle ativo, à regularização e à orquestração desses processos em relação com os dados ou objetos cognitivos aos quais eles dizem respeito, normalmente em função de um fim ou de um objetivo concreto” (tradução de M. Cunha).

Por tudo isto, existem muitas formas de organizar e dirigir situações de ensino-aprendizagem motivadoras, capazes de envolver os alunos em suas aprendizagens, atividades de pesquisa e projetos de conhecimento, dentre as quais destacamos algumas. 1) *A diversificação de atividades de leitura e de escrita*<sup>6</sup>, ou seja, ler diferentes textos para atingir diferentes objetivos e escrever textos diversos também com finalidades distintas<sup>7</sup>. 2) *A instituição e funcionamento de um conselho de alunos* (conselho de classe ou de escola) para negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos, inclusive o didático<sup>8</sup>. Com isto, os alunos começam a se sentir sujeitos do próprio discurso e, simultaneamente, podem ampliar sua compreensão sobre gêneros discursivos, registros e regras sociais. Colocar no papel uma reivindicação coletiva é uma boa oportunidade também para o professor trabalhar com eles a linguagem nas escolhas lexicais, gênero textual, argumentação, entre outras coisas. Enfim, os alunos aprendem sobre a língua, porque estão envolvidos em uma atividade importante para a vida deles.

<sup>6</sup> Alves (2002), educador e psicanalista, afirma o seguinte: “Os mundos das crianças são imensos! Sua sede não se mata bebendo a água de um mesmo ribeirão! Querem águas de rios, de lagos, de lagoas, de fontes, de minas, de chuva, de poças d’água”.

<sup>7</sup> Sobre a importância de tornar significativas as aprendizagens, Cunha, M. (2000, p.36-37) diz o seguinte:

“Ao dar sentido às aprendizagens, [o professor] pode estimular a emergência de outro tipo de relação com o conhecimento, que passe também pela expressão da afetividade, pela criatividade e pelo lúdico; emoção, sensibilidade, prazer de ler e de escrever, de manipular a linguagem e não se deixar manipular têm espaço no ensino-aprendizagem de LM [língua materna]”.

<sup>8</sup> Para Perrenoud (op cit, p.73), “o conselho de classe é um espaço onde é possível *gerir abertamente a distância entre o programa e o sentido que os alunos dão ao seu trabalho*”. Através desse conselho pode ocorrer a negociação do contrato didático onde o professor deixa de ser a única pessoa que decide e passa a ser a que propõe, discute e ouve as contrapropostas para que se chegue a um acordo que favoreça o envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

3) *Atividades de pesquisa em projetos de conhecimento*, porque este tipo de trabalho traz inúmeras vantagens: muitas ações e interações de alunos e professor em função de um fim; *situações-problema* que ensejam o desenvolvimento de novas competências tanto por parte dos alunos, quanto por parte dos professores, uma vez que todos aprendem a observar um problema por diversos ângulos e a buscar recursos — cognitivos, materiais e humanos — para o cumprimento da tarefa. 4) Proposta de *atividades opcionais de formação*, para motivar os alunos a pensarem em um projeto pessoal (vocação ou motivo particular para aprender algo), como querer aprender a ler/escrever para poder produzir histórias em quadrinhos, por exemplo<sup>9</sup>. Enfim, o professor deve incitar os alunos a encontrarem alguma razão para estudar e para descobrir algo novo. 5) *Uma proposta de temas para pesquisa pelos próprios alunos sob a criticidade do professor*. Nem sempre o tema proposto pelo professor interessa ao aluno. Desta forma, o professor deve pedir sugestões aos alunos ou oferecer-lhes um leque de opções para que façam suas escolhas. Para Perrenoud (2000, p.75), “a atividade que não tem nenhum componente escolhido pelo aluno tem muito poucas chances de envolvê-lo”.

<sup>9</sup> Às vezes, alguns alunos querem aprender a ler e a escrever para resolver problemas; outros querem tornar-se escritores, por exemplo. E, desde cedo, começam a escrever poemas ou contos. Alguns chegam a criar histórias em quadrinhos com os desenhos das personagens. Se o professor não dispuser de uma competência para aproveitar esses talentos e motivar tais alunos a se aprofundarem naquilo que constitui um prazer para eles, pode desmotivá-los por fazê-los sentirem-se subestimados naquilo que representa sua marca pessoal. Entretanto, se o profissional souber como conciliar o gosto de certos alunos com o que eles podem produzir em sala de aula, poderá contribuir muito para que se sintam animados a atender às expectativas da escola, sem que se sintam amputados em seus talentos pessoais. O projeto pessoal, assim concebido, não pode constituir uma obrigatoriedade, mas uma opção de cada um.

Cabe ao professor saber tirar proveito das escolhas dos alunos para desenvolver neles novas competências. Na visão perrenoudiana, em se tratando de trabalho com projeto, “o principal motor para o qual o professor pode apelar é o desafio do êxito de uma tarefa que perde seu sentido se não chegar a um produto”. Logo, se ele deseja atingir tal meta, precisa contar com algumas condições: a aceitação dos alunos e a responsabilidade dos mesmos para enfrentar os desafios do projeto; a mudança de condição de quem sabe de tudo para a de quem quer saber mais sobre aquele tema.

### 3 ADMINISTRAR A PROGRESSÃO DE APRENDIZAGENS

No que se refere ao desenvolvimento desta competência, é necessário, antes de tudo, ter consciência de que “a escola é inteiramente organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos para os domínios visados ao final de cada etapa de estudos” (Perrenoud, op cit, p.41). Entretanto, o mesmo autor defende a impossibilidade de se programar as aprendizagens humanas como a produção de objetos industriais, em vista da diversidade dos aprendizes e de sua autonomia de sujeitos. E, em se tratando de atividades languageiras, cuja complexidade é ainda maior, torna-se inviável uma programação rígida.

Em vista dessa dificuldade, todo ensino deveria ser concebido a longo prazo. Por exemplo, se o professor se propõe a alfabetizar alguém, seria bom que programasse as aprendizagens de modo que seu aluno pudesse tornar-se leitor/redator proficiente. Portanto, seria interessante trabalhar, desde o início, no sentido de favorecer a construção de competências de leitor/redator em toda a sua complexidade, e não visar a objetivos que implicassem o domínio de conteúdos descontextualizados. Às vezes, com a melhor das intenções, o professor segmenta tanto os conteúdos, que desestimula o aluno a ler e a escrever. É o caso daqueles professores que escolhem

métodos, pensando que facilitam a aprendizagem dos alunos, quando começam a alfabetizar através de unidades lingüísticas desprovidas de sentido. Hoje, mais do que nunca, seria interessante que o professor dispusesse de concepções de alfabetização, de linguagem, de gramática, de leitura, de escrita, de texto, de gênero, entre outros conhecimentos, para que pudesse compreender por que é preciso tratar os alunos (mesmo que ainda não saibam ler) como se estes já fossem leitores competentes.

Para administrar a progressão de aprendizagens, portanto, é imprescindível que o professor veja as aprendizagens por um prisma longitudinal, o que implica pensar nos objetivos daquela aprendizagem como condição para o desenvolvimento de uma competência mais ampla. Se ele pretende favorecer a competência de leitor no aluno, não deveria trabalhar no sentido de, primeiramente, auxiliar o aluno a se tornar um decifrador. O ideal seria que ele iniciasse seu trabalho pela única via possível para a formação do leitor, que é ajudar o aluno a construir o sentido, antes de saber decodificar os sinais gráficos. Segundo Smith (op cit, p.118), “as crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler”. Cabe ao professor, portanto, dispor da competência *Organizar e dirigir situações de aprendizagem motivadoras*, para tirar proveito das situações-problema.

Além disso, seria mais viável que esse profissional também não pretendesse ensinar em um ano aquilo que o aluno levaria oito anos, no mínimo, para dominar. É importante dar tempo ao aluno para ele se desenvolver dentro de ciclos de aprendizagem e escolher formas de avaliação que deixam espaço para o domínio parcial.

É oportuno lembrar que, a despeito de o trabalho do professor estar voltado para o desenvolvimento de competências, ele depende dos regimentos da escola. Assim

sendo, são obrigatórias as decisões do professor de seleção ou de orientação. As decisões de progressão situadas mais em uma lógica de ensino-aprendizagem do que de orientação-seleção decorrem do fato de que a escolaridade é organizada em patamares anuais. Em vista disso, há necessidade de tomar decisões que podem levar à reprovação ou a um atendimento especial ao aluno. Se as decisões se situarem em ciclos de aprendizagem, as medidas a serem tomadas assemelham-se às de aprovação e reprovação. Para grupos multiidade, Perrenoud (2000) aconselha que o professor mude o aluno de grupo, de mês em mês, ou de semana em semana, porque a competência profissional implica saber em que grupo o aluno terá mais chances de progredir graças a que atividade e a qual atendimento.

Em que pese a necessidade de o professor ser competente em *Administrar a progressão de aprendizagens*, Perrenoud (op cit, p.54) faz a seguinte advertência: “Cabe ao poder organizador definir os objetivos de cada ciclo de aprendizagem, em termos de competências ou de núcleos de conhecimentos”. Esse procedimento pode auxiliar o professor a saber de antemão o que se pretende que o aluno desenvolva em termos de competência durante aquele período e a trabalhar no sentido de atingir aquele fim. Do contrário, ele poderá ficar perdido no que deve colocar como prioridade e no que deve considerar menos relevante para aquele momento.

#### **4 TRABALHAR A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES E DOS OBSTÁCULOS ÀS APRENDIZAGENS DOS ALUNOS**

Atualmente, é importante que o professor saiba trabalhar a partir daquilo que o aluno já conhece, ou como diria Vygotsky, a partir do nível de desenvolvimento real, tendo em vista o nível de desenvolvimento potencial. Trabalhar a

partir das representações implica que os alunos possam manifestar suas hipóteses, muitas das quais são consideradas *erros* pelo professor. Assim sendo, é da competência profissional refletir sobre tais fenômenos à luz das teorias que os explicam e das concepções de gramática que podem ser convocadas para auxiliar na escolha de um tratamento didático mais eficaz, tais como a gramática descritiva e a internalizada, a fim de que o professor possa levar os alunos a modificarem os conceitos que possuem.

É necessário que o professor disponha de conhecimentos “em didática e em psicologia cognitiva”, como defende Perrenoud (op. cit, p.32), porque, com base nas representações e *erros* observados, o professor terá melhores condições de construir e planejar dispositivos e seqüências didáticas que possam aproximar as competências do aluno daquilo que ele se propôs a atingir. Desta forma, tanto as representações quanto os *erros* podem servir de orientação para que o professor regule as aprendizagens tendo em vista as competências visadas.

Para Perrenoud (op cit, p.31), é importante o professor “trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, fazer com que sejam avaliadas [as concepções] para aproximá-las dos conhecimentos científicos a serem ensinados”. Desta forma, o professor teria melhores chances de encontrar meios de desestabilizar o aluno apenas o suficiente para fazê-lo ampliar suas representações e reorganizá-las em sua estrutura cognitiva. Astolfi (1997) “propõe que se considere o *erro* como uma ferramenta para ensinar, um revelador dos mecanismos de pensamento do aprendiz” (apud Perrenoud, op cit, p.32).

Dentro desta perspectiva, avaliação, ensino e aprendizagem caminham juntos, razão pela qual Perrenoud (op cit, p.51) defende a importância de “aprender a avaliar para ensinar melhor (...)”. É importante considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de

hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos.

Com base nas representações e *erros* dos alunos, o professor pode trabalhar mais as dificuldades maiores e ser mais moderado, quando se trata de algum problema de rápida solução. Para tanto, o professor pode utilizar, além da observação, sua intuição e as sugestões que Perrenoud (op cit, p.51) oferece para este fim:

- aposte em tecnologias e dispositivos didáticos interativos, portadores de regulação [...];
- forme seus alunos para a avaliação mútua [...];
- desenvolva uma avaliação formadora, assumida pelo sujeito aprendiz; a auto-avaliação não consiste, então, em preencher o próprio boletim, mas em dar provas de uma forma de lucidez em relação à maneira como se aprende;
- favoreça a metacognição como fonte de auto-regulação dos processos de aprendizagem [...];
- consiga fazer com rapidez a triagem de um grande número de observações fugazes, para identificar uma Gestalt que guiará sua ação e suas prioridades de intervenção reguladora.

Todas essas indicações sugeridas por Perrenoud condizem com a avaliação formativa vinculada ao processo de aprendizagem: a realizada pelo professor, a efetivada pelos alunos entre si (co-avaliação) e a desenvolvida pelo próprio aluno sobre si mesmo (auto-avaliação). Afinal, o objetivo maior do professor deveria ser o de auxiliar o aluno a aprender a refletir sobre suas atividades languageiras e cognitivas, e a buscar meios para dissipar os obstáculos à aprendizagem. Desse modo, o próprio aluno procuraria desenvolver novas competências.

## 5 ESTABELECEER LAÇOS COM AS TEORIAS SUBJACENTES ÀS ATIVIDADES DE APRENDIZAGEM

Para tomar decisões acertadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, seria muito interessante que o professor desenvolvesse uma competência que consiste em saber *estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem*, ou seja, que ele soubesse identificar os pontos comuns entre as concepções ligadas ao campo da linguagem e as teorias educacionais e psicológicas.

Não seria nada interessante nem produtivo um professor defender uma concepção de *linguagem como forma de interação* e, ao mesmo tempo, adotar uma concepção de ensino como transmissão de conhecimento, uma de aprendizagem como construção do conhecimento pelo aluno e uma de leitura como decifração de sinais gráficos. Não haveria coerência entre tais concepções, visto que esta concepção de linguagem requer que se trabalhe com textos reais, atendendo às necessidades de comunicação entre as pessoas. A de ensino como transmissão de conhecimento, por sua vez, nega a participação ativa do aluno que, por sinal, é visto como construtor de conhecimento na concepção de aprendizagem. E se a concepção de leitura é a de decifração, atribui-se valor somente ao texto, negando-se a importância do leitor e, portanto, de seus conhecimentos prévios, que são as informações não-visuais de que ele necessita para compreender um texto lido. Também são ignoradas as intenções comunicativas do autor e as condições de produção. Assim, não se vê o leitor como um sujeito ativo, nem se vê nas condições de produção e nem na intenção do autor elementos que contribuam para a construção do sentido. Logo, também se nega a concepção de texto, já que o sentido deste se dá na interação autor-texto-leitor. Enfim, tudo fica totalmente desconstruído.

É necessário, por conseguinte, que haja coerência entre a prática pedagógica e as teorias que a subsidiam. A competência requerida para o professor é a capacidade de associar teorias da linguagem, teorias da educação e teorias da psicologia que podem se ajudar, ou seja, que valorizem a interação, tendo em vista o objetivo da alfabetização: oferecer a formação inicial para que os alunos possam chegar à condição de leitores/redatores proficientes. Com essa competência, o discurso do professor será mais consistente na medida em que sua prática justificar suas palavras.

Dito de outra maneira, essa competência promoveria no profissional um estado de lucidez. Esta, por sua vez, consiste na capacidade de refletir sobre as diversas teorias que formam um todo coerente capaz de permitir ao professor encaminhar o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita por meio de um tratamento didático condizente com o de um profissional cuja formação esteja de acordo com o que preconiza a Nova LDB, no Art. 61º, Inciso I: “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”.

## 6 VALORIZAR O TRABALHO EM EQUIPE

Falar desta competência implica pensar em vários pontos. Primeiro, para formar leitores/redatores proficientes, seria mais produtivo que os professores da educação básica trabalhassem em função deste objetivo, ou seja, dentro de um projeto comum. Isto, porém, requer uma articulação entre os professores de diversos níveis de ensino da língua na educação básica. Segundo, para atingir o objetivo acima, seria bom que o professor adotasse uma concepção de linguagem como forma de interação, uma teoria de aprendizagem sociointeracionista e uma de avaliação formativa, as quais convergem para que o professor desenvolva em seus alunos a mesma competência, já que o trabalho cooperativo abrange essas três concepções. Terceiro, para lidar com temas interdisciplinares e transdisciplinares, seria necessário que os

professores trabalhassem com especialistas de outras áreas, a fim de que todos pudessem partilhar conhecimentos e se ajudar mutuamente em prol da formação de um leitor/redator proficiente.

Para o primeiro ponto, vale lembrar o Art. 32º da Nova LDB em seu Inciso I, que defende “o **pleno domínio da leitura, da escrita** e do cálculo [...]” (grifo nosso) como um dos meios para o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Para alcançar esse objetivo, seria interessante haver uma articulação entre todos os profissionais que trabalham com leitura/escrita, do ensino fundamental ao médio. Do contrário, cada um trabalha a sua parte separadamente. O resultado é que, muitas vezes, certos conteúdos de uma série para outra ou se repetem ou não constituem uma seqüência, contribuindo para o surgimento de diversos problemas na formação do aluno, como o mencionado na PRODIFPEB/MEC (maio/2000).

A desarticulação entre a formação dos professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio tem trazido para formação dos alunos prejuízos de descontinuidade, gerando gargalos no fluxo da escolarização, representados, principalmente, pelos índices de evasão e repetência reservados entre a 5ª e a 6ª séries do ensino fundamental. O acentuado fracasso verificado na aprendizagem dos alunos da 5ª série está relacionado à mudança abrupta da forma de tratamento pessoal e metodológicos a que são submetidos no processo de escolarização.

Assim sendo, seria mais produtivo que houvesse, entre os professores de todos os níveis da educação básica, uma cooperação, um trabalho de equipe, para uma definição das competências que devem ser construídas em cada etapa da educação básica. Este procedimento poderia trazer algumas vantagens, tais como: *evitar* os gargalos acima citados e

*favorecer* situações de aprendizagem motivadoras, considerando que “uma boa situação de aprendizagem é uma situação desafiadora, ou seja, ao mesmo tempo possível e difícil para o aluno”, conforme está expresso nos PCN de Alfabetização (1999, p.103); *contribuir* para melhores resultados nas avaliações de leitura/escrita dos nosso jovens brasileiros, já que os resultados de testes nacionais internacionais vêm revelando o nível de leitura em que se encontra grande parte dos alunos que saem da educação básica<sup>10</sup>.

O fato é que muitos não valorizam a ação de planejar conjuntamente para uma melhor divisão das competências a serem perseguidas em cada etapa escolar. Muitos profissionais acham uma perda de tempo refletir sobre suas ações pedagógicas, escolher material adequado para as competências almeçadas; enfim, o planejamento<sup>11</sup> passa a

<sup>10</sup> Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), do Ministério da Educação, revelaram que 74% dos estudantes avaliados em 2002 obtiveram uma média de 34,13, a menor desde 1998, ano em que o Enem foi criado, segundo jornal **Folha de São Paulo**, de 13.11.2002. No resultado do PISA, pesquisa que avaliou a leitura de jovens de 32 países, o Brasil ocupou a última posição, conforme artigo intitulado *O país mais burro do mundo*, escrito pelo jornalista Olavo de Carvalho e publicado no jornal **Zero Hora**, de 16.12.2001, Porto Alegre-RS. No Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica também ficou comprovado que a nota média dos alunos da 4ª série caiu de 1999 para 2001. Conforme matéria *Falência no ensino*, publicada no jornal **Correio Braziliense**, em 08.12.02, na capital federal, o desempenho dos alunos da 4ª série, em língua portuguesa, caiu 6 pontos em sete estados e duas regiões.

<sup>11</sup> Segundo os PCN – Alfabetização em Ação (1999, p.94), na relação entre planejamento e professor, existem os “professores que dão aulas de improviso, os que “transformam o livro didático em plano de trabalho...”, os que “copiam todos os anos o mesmo plano” e “aqueles que fazem pequenas modificações nos planos anteriores, nem sempre muito significativas”. No entanto, um planejamento de verdade deve levar em conta: “o tipo de aluno que a escola pretende formar; as exigências colocadas pela realidade social; os resultados de pesquisas sobre aprendizagem; as contribuições das áreas de conhecimento e da didática”.

tomar diversas configurações. Para os que realmente fazem planejamento, este “é um instrumento de fato — um meio de organizar o trabalho e contribuir para o aprendizado dos alunos”. Vale ressaltar que, por melhor que seja o planejamento, ele nunca deve ser uma proposta fechada, mas aberta a ajustes, consoante as mudanças decorrentes do vaivém da reflexão-ação-reflexão do cotidiano do professor. E quando se planeja em conjunto, torna-se mais fácil ver os problemas e buscar as soluções.

O segundo ponto importante para se refletir sobre a necessidade de desenvolver a competência em discussão é que o professor também poderia ensinar os seus alunos a trabalhar cooperativamente, já que a concepção de linguagem como forma de interação, a de ensino-aprendizagem sócio-interacionista e a de avaliação formativa implicam o desenvolvimento da competência do professor em fazer com que os alunos desenvolvam também esta capacidade.

Para tanto, seria muito bom que o professor criasse situações de aprendizagem que favorecessem a interação alunos-professor e alunos-alunos, tais como: situações de diálogo e reflexão sobre certos temas; decisões sobre quem executa uma tarefa de escrever e outra de ditar; divisão de trabalho; resolução de problemas entre alunos de diferentes níveis de aprendizagem; revisão de um texto; procura de uma estratégia para o cumprimento de uma tarefa. Além disso, o professor poderia motivar a co-avaliação e a auto-avaliação.

Desenvolver nos alunos a competência de **Valorizar o trabalho em equipe** não se limita a reuni-los em um grupo para tratar de um tema ou para executar uma tarefa. Existem muitos problemas que precisam ser solucionados quando as idéias, os gostos e as representações divergem entre os componentes de um grupo. A competência em trabalhar coletivamente é, sobretudo, saber tirar proveito de interações tanto no sentido de ampliar as representações, quanto de ajudar os demais componentes a olharem um problema sob diversos

prismas, a buscarem soluções, a controlarem o desejo de fazer prevalecer suas idéias, a admitirem as próprias limitações diante de contra-argumentos consistentes de outros componentes do grupo. As atividades didáticas que têm como objetivo a formação de competências por meio da resolução de problemas são recomendáveis, conforme Trescastro (2001, p.100):

As interações entre os alunos incluem não somente as trocas estabelecidas para execução da tarefa em conjunto, como também as influências que exercem uns sobre os outros sobre suas produções e aprendizagens. Nas atividades de co-avaliação, os alunos tornam-se leitores críticos das produções alheias, aprendendo assim a se distanciar também de suas próprias produções. Estes processos de sugestões compartilhadas e de co-avaliação se instauram na sala de aula, sobretudo, se a estrutura da situação didática — englobando o conteúdo trabalhado, as competências inerentes às tarefas, o material utilizado, a organização do grupo, as interações previstas — compreende elementos desafiadores, tais como a resolução de problemas [...].

Nos PCN de Língua Portuguesa (1997, p.123), também encontramos boas justificativas para o trabalho cooperativo, como se pode ver neste excerto:

A interação grupal é, em toda a escolaridade, um importante recurso pedagógico: trabalhar verdadeiramente em colaboração possibilita maior produtividade na aprendizagem. A análise pelo professor de como os alunos procederam em relação à tarefa, de como se relacionam durante sua realização, e dos resultados obtidos em relação aos objetivos propostos permite identificar melhores possibilidades de intercâmbio para atividades futuras.

O terceiro ponto importante para defender a competência em evidência é o do trabalho interdisciplinar ou

transdisciplinar. No que concerne às “competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar”, uma das competências que o professor poderia desenvolver é a de “compartilhar saberes com especialistas de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas”, conforme defende a PRODIFIPEB/MEC-maio/2000.

Em se tratando de ensino de leitura e de escrita, seria muito produtivo que o alfabetizador se reunisse com especialistas de outras áreas para compartilhar conhecimentos sobre leitura/escrita e explicitar que contribuições os professores de outras áreas poderiam dar para que os alunos pudessem desenvolver suas competências de leitores/redatores. A despeito do ensino da leitura/escrita ser da competência de professores de língua portuguesa, seria interessante que o professor das séries iniciais do ensino fundamental promovesse situações que convocassem a participação desses professores para algum projeto importante, como o de criar um correio na escola através do qual crianças menores pudessem se corresponder com crianças mais experientes de séries mais adiantadas. Isto, entretanto, dependeria da competência do professor alfabetizador.

De nada adianta ficar lamentando que o ensino da leitura/escrita tem sido apenas responsabilidade do alfabetizador. É necessário buscar parcerias, criar situações que envolvam professores de outras áreas. Dentre as condições possíveis, a participação em projetos interdisciplinares também seria muito interessante, porque integraria várias áreas de conhecimento. No final, todos sairiam aprendendo e sentindo-se importantes dentro do campo em que atuam. E quem ganharia com isto seriam os alunos, a escola, a sociedade, porque um professor que esteja disposto a aprender com outros e a socializar os seus conhecimentos, é também capaz de motivar as crianças a participarem de ações coletivas em prol de um bem comum. Segundo Perrenoud (op cit, p.89),

O verdadeiro trabalho de equipe começa quando os membros se afastam do ‘muro de lamentações’ para agir, utilizando a zona de autonomia disponível e toda a capacidade de negociação de um ator coletivo que está determinado, para realizar seu projeto, a afastar as restrições institucionais e a obter os recursos e os apoios necessários. (Perrenoud, op cit, p.89).

No que se refere ao trabalho transdisciplinar, todo projeto que possa reunir várias pessoas da comunidade escolar e familiar em torno de um bem comum também constitui um bom momento para promover o desenvolvimento desta competência. E o professor deixa de pensar como um *sujeito individual*, para pensar como *sujeito coletivo*, isto é, sempre como integrante de um grupo.

**Valorizar o trabalho em equipe** é, portanto, uma das competências de maior peso para o desenvolvimento da autonomia profissional. As vantagens da competência que estamos discutindo não se esgotam nos argumentos aqui apresentados, porque ela não consiste apenas em optar por um trabalho coletivo, mas também em saber discernir, diante de uma *situação-problema*, sobre o que é mais viável: trabalhar individualmente ou em grupo, já que ela não é aplicável a todas as situações, mas àquelas em que o professor tenha consciência de que sozinho não chegará a lugar algum.

## 7 INFORMAR E ENVOLVER OS PAIS

O desenvolvimento desta competência encontra justificativa na Nova LDB nº.9394/96 e na PRODIFIPEB/MEC (maio/2000). Na primeira, encontramos: no Art. 1º, através do conceito de educação, o seguinte: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem **na vida familiar, na convivência humana**, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (grifo nosso). No Art. 2º, está disposto: “A educação, **dever**

**da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (grifo nosso). No Art. 13º, dentre as incumbências do professor, encontra-se o Inciso VI — “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”. Na segunda, ou seja, na PRODIFIPEB/MEC (maio/2000), a competência acima mencionada amplia uma das que são defendidas nesta proposta e que se refere ao papel da escola: “Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola”.

Além dessas orientações, Foucambert (1994, p.11) também defende a idéia de que “a formação dos professores deve incluir contato com os pais, com bibliotecas de bairro e de empresa, com associações, de maneira a estabelecer intercâmbio entre as ações de informação e formação”.

Se considerarmos que todo o conhecimento que a criança tem sobre a língua e todas as experiências relacionadas à leitura e à escrita que ela traz para a escola, de modo geral foram iniciadas no ambiente familiar, é importante que haja continuidade nesse processo. A escola pode dispor de todos os recursos, tanto materiais quanto humanos, ainda assim os pais precisam ser conscientizados da importância de sua participação efetiva e afetiva no desenvolvimento da leitura e da escrita de seus filhos.

Normalmente, os encontros de pais e professores ocorrem em reuniões para informar resultado de avaliações. Entretanto, só isto não basta. Seria muito proveitoso que o professor aprendesse a valorizar os pais no processo de alfabetização, fornecendo-lhes informações relevantes sobre o que eles podem/devem fazer para ajudar seus filhos a melhorarem na leitura e na escrita, ou seja, ler para seus filhos histórias, bulas de remédio, folhetos de propaganda, dizendo-

lhes para que servem esses escritos; procurar número de telefone e endereço em agendas ou listas telefônicas, mostrando-lhes como é que se faz isto; convidá-los para ler uma receita de bolo e executá-la; pedir-lhes ajuda para elaborar uma lista de compras, dizendo-lhes que é para se lembrarem do que vão comprar, entre outras ações análogas, as quais poderiam fornecer às crianças condições para que pudessem entender as funções sociais da escrita.

Também os professores poderiam sugerir que os pais reservem um espaço, em suas residências, onde possam deixar livros, revistas e outros escritos à disposição dos filhos. E poderiam também chamar-lhes a atenção para que valorizem os escritos, que muitos consideram entulhos.

Um outro ponto importante seria conscientizar os pais de que nem sempre o que eles acham que a criança deve ler é o que a criança quer ler. Assim, mais importante do que forçar a criança a ler o que ela não quer, seria oferecer-lhe opções e permitir que ela faça sua escolha. Se revista em quadrinhos for o que mais a motiva a ler, que lhe seja dado esse direito. As crianças podem ter um gosto para cada fase e deveriam ser respeitadas em suas preferências.

Um outro ponto a ressaltar diz respeito ao cuidado que os pais deveriam ter para não utilizarem atividades de leitura/escrita como castigo. São muitos os pais (e até professores!) que obrigam crianças a ler porque fizeram algo reprovável. A leitura e a cópia passam a ser o castigo. Ler por castigo, ainda mais quando o texto é desinteressante, prejudica muito a relação da criança com a leitura, porque certamente criará nela uma aversão por essa atividade.

Um outro ponto a destacar seria chamar a atenção dos pais para o fato de que alguns pensam que as crianças não são capazes de dizer o que querem e tomem a iniciativa de falar por elas. Isto cria na criança inibição, dependência e desmotivação para expressar suas idéias, pensamentos e emoções.

Uma outra informação relevante deveria ser sobre as atividades de sala de aula ou as de casa. O professor poderia explicar aos pais o motivo de darem esta ou aquela atividade, de permitirem leitura sobre determinados textos, a fim de poderem ampliar as representações dos pais acerca da leitura. É comum os pais, por convicções religiosas ou culturais, colocarem obstáculos em certas atividades solicitadas pelos professores.

Assim, para que haja uma participação dos pais no aprendizado das crianças, é importante que os professores ofereçam aos pais informações, discutam pontos de vista e cheguem a um consenso que tenha como objetivo maior o desenvolvimento intelectual da criança e sua inserção na cultura letrada sem os preconceitos que poderiam impedi-las de ampliar suas representações.

Em se tratando de pais que não sejam alfabetizados, o fato de não poderem praticar atos de leitura e de escrita com as crianças não deveria constituir obstáculo para ajudar seus filhos. Eles poderiam motivá-los com relatos de suas experiências de não-alfabetizados em um cultura letrada. Falar das dificuldades enfrentadas e solicitar que os filhos leiam/escrevam para eles constituiriam formas de auxiliar os filhos a reconhecerem o valor da leitura/escrita na vida das pessoas em sociedade. Assim, tanto os pais alfabetizados quanto os não-alfabetizados poderiam ajudar os filhos a tomarem consciência do valor da leitura/escrita nas interações sociais. A diferença é que os últimos dariam mais responsabilidade aos filhos e quase nenhuma informação, enquanto os primeiros dariam menos responsabilidade e mais informações.

A competência em questão, portanto, implicaria orientar os pais a se tornarem co-educadores dos seus filhos, o que favoreceria a compreensão de que aquilo que as crianças aprendem na escola serve para a vida.

## 8 ADMINISTRAR SUA PRÓPRIA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Atualmente, com os avanços científicos e tecnológicos, o acesso à informação tornou-se mais rápido e mais fácil. Este fato contribuiu decisivamente para que novos paradigmas surgissem em diversos campos do saber. Em se tratando do professor, já não se concebe mais um profissional que rejeite pontos de vista contrários aos seus, mas um que esteja disposto a refletir sobre o que lhe é apresentado e tenha consciência de que não é possível saber de tudo e nem tampouco ver um problema apenas por um prisma.

No campo do ensino-aprendizagem, já não é a escola o único ambiente em que a criança aprende. Também não se pode pensar que uma informação obtida ontem possa ser válida por muito tempo, visto que estamos inseridos em uma sociedade caracterizada pela mudança. Portanto, é indispensável estar sempre se atualizando.

Se observarmos como mudam as concepções acerca de determinados temas, veremos que não podemos nos apegar a uma teoria como se esta fosse a única verdade, mas procurar observar na prática se ela funciona em todas as circunstâncias, se é condicionada a determinados contextos, enfim, não podemos aceitar verdades absolutas. Urge, portanto, preparar pessoas que saibam refletir, analisar, modificar, transformar, ao invés de aceitarem tudo como acabado. Além disso, é imprescindível a qualquer profissional estar atento às novas publicações acerca de algum assunto que constitui objeto de sua curiosidade, para ampliar suas representações a partir dos resultados de estudos dos especialistas da área. Do contrário, seus conhecimentos poderão, em pouco tempo, tornar-se obsoletos.

Por estas razões, o professor precisa estar consciente de que nenhuma formação é completa, acabada, perfeita; de que um curso de graduação não é suficiente para a sua formação, visto que esse nível de estudo deve constituir apenas uma etapa

da construção de sua profissionalização, por melhor aluno que tenha sido, por melhor que seja a instituição de ensino na qual estudou, por melhores que tenham sido os seus professores. A formação inicial dá condições para começar, mas a aprendizagem deveria continuar ocorrendo, para que o professor pudesse adaptar-se às novas exigências de sua profissão.

Diante da complexidade de um mundo multifacetado como o de nossos dias, surge a pergunta: O que fazer para preparar um professor para as mudanças de paradigmas, para não se tornar um mero repetidor de idéias obsoletas ou um mero seguidor de um livro de receitas?

Uma boa forma de preparar o futuro professor para acompanhar as mudanças seria desenvolver nele a competência de **Administrar sua formação contínua**. Para isto, é preciso prepará-lo para se auto-avaliar constantemente e procurar, por si mesmo, ampliar seu repertório de competências.

De acordo com Perrenoud (op cit, p.155), “a formação contínua conserva certas competências relegadas ao abandono por causa das circunstâncias”. Assim sendo, se o professor não investir na formação contínua, tende a perder as já adquiridas e a oportunidade de desenvolver outras. A competência de cuidar da formação contínua “condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras” — segundo o mesmo autor — e conta com cinco componentes:

saber explicitar as próprias práticas; estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua; negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede); envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo; acolher a formação dos colegas e participar dela.

A base da autoformação está em saber explicitar as próprias práticas. A partir do momento que o professor é capaz

de explicar o que fez, como fez e por que fez, já deu o seu primeiro passo rumo à profissionalização. A capacidade de refletir sobre as ações é inerente ao ser humano, não sendo, portanto, um comportamento exclusivo ao professor. No entanto, para esse profissional, a prática reflexiva precisa ser instrumentalizada por contribuições de cunho teórico, a fim de que possa favorecer a auto-aprendizagem e a auto-regulação, passando a constituir uma alavanca essencial da autoformação e da inovação.

Quando um professor busca explicações para os fenômenos detectados em sua prática, não só após a ocorrência, mas também durante o processo de ensino-aprendizagem, não está senão refletindo sobre seu fazer pedagógico. E se, diante de uma situação-problema, os recursos cognitivos e experienciais disponíveis não são suficientes para ele encontrar a resposta adequada, se ele for à procura de soluções, convocando especialistas de áreas afins e outras pessoas que possam ajudá-lo a resolver os conflitos, se chegarem a um resultado positivo, esse produto poderá ser compartilhado socialmente. Assim, um problema poderá servir para gerar um conhecimento produzido por um grupo de pessoas. Eis mais uma razão para que a reflexão sobre a ação se estabeleça como competência profissional.

A prática reflexiva também possibilita ao professor entender que cada situação é uma realidade diferente, ainda que guarde semelhança com outra. Nem sempre o professor sabe o que pode ou não dar certo. Às vezes um professor acaba de participar de um curso de leitura, recebe todas as instruções que possam motivar seus alunos, mas quando aplica o que aprendeu na sua sala de aula, o resultado é frustrante. Em uma situação como esta, cabem reflexões tais como: *Em que ponto a aplicação falhou? O que poderia ter sido feito? O que ainda é possível fazer? Que fatos contribuíram para que a atividade não desse certo?* Enfim, é preciso que o professor se torne um pesquisador em sala de aula, para não manter a convicção de que tudo que ele aprende a fazer tem que dar

certo em qualquer situação. Segundo Perrenoud (1994, p.213), “o profissional mobiliza um capital de saberes, de *saber-fazer* e de *saber-ser* que não é fixo, mas que, ao contrário, aumenta constantemente de grau conforme a experiência e sobretudo a reflexão sobre a experiência”<sup>12</sup>. Logo, seria interessante fazer um exercício de lucidez que

consiste em saber igualmente quando se pode progredir pelos meios que a situação oferece (individualmente ou em grupo) e quando é mais econômico e rápido apelar para novos recursos de autoformação: leitura, consulta, acompanhamento de projeto, supervisão, pesquisa-ação ou aportes estruturados de formadores, suscetíveis de propor novos saberes e novos dispositivos de ensino-aprendizagem. (Perrenoud, 2000, p.163).

A reflexão sobre a prática pode motivar o profissional a buscar os melhores recursos para resolver um problema, os quais podem ser: a convocação de especialistas; pesquisas bibliográficas; troca de experiências; discussão com colegas; coragem e intuição para arriscar uma saída. O importante é que, no final, o professor possa ter adquirido uma nova competência.

Na formação inicial, o professor precisaria ser conscientizado de que, por maior que seja o seu repertório de situações possíveis, ele sempre se defrontará com circunstâncias nas quais é obrigado a agir sem muito recuo, porque o problema impõe uma ação rápida e adequada. Segundo Perrenoud (op. cit., p.162), “ser competente é estar pronto para enfrentar essas crises, no momento em que elas sobrevêm, em geral de improviso, pois exigem uma reação tão imediata quanto adequada”. Logo, o professor não deveria recuar diante do desafio.

*Administrar a própria formação contínua* também pode ampliar a competência de leitor/redator, visto que o professor precisa estar sempre se aperfeiçoando naquilo que vai ensinar. Com isto, ele acaba aprendendo a fazer um balanço de suas competências e pode, ainda, descobrir onde deve fazer maiores investimentos intelectuais e experienciais para se sentir mais seguro.

Para um melhor investimento na autoformação, o professor poderia também negociar um projeto de formação comum com os colegas. Também não deveriam faltar ao desenvolvimento da competência em questão a participação em cursos, seminários, congressos, grupos de estudo, reuniões para discussão sobre os problemas de sala de aula, pesquisa-ação. E esta ainda alcançaria melhores resultados se caminhasse paralelamente com as competências *Comunicar-se eficientemente tanto na oralidade quanto na escrita* e *Valorizar o trabalho em equipe*, além de uma que não deveria faltar na formação global do professor: *Utilizar novas tecnologias*.

Segundo a PRODIFIPEB/MEC (maio/2000),

O desenvolvimento de competências profissionais é processual e a formação inicial é, apenas, a primeira etapa do **desenvolvimento profissional permanente**. A perspectiva de desenvolvimento de competências exige a compreensão de que o seu trajeto de construção se estende ao processo de **formação continuada**, sendo, portanto, um instrumento norteador do desenvolvimento profissional permanente.

Assim sendo, *Administrar a própria formação contínua*, além das justificativas aqui apresentadas, responde a uma das finalidades da Educação Profissional Superior, disposta no Art. 43º, Inciso V

— suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente

<sup>12</sup> Tradução nossa.

concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.

Por fim, vale ressaltar, mais uma vez, que as competências não caminham separadamente. Dependendo da situação, uma é convocada para a posição de comando, enquanto outras a assessoram na resolução de um problema. Assim, a hierarquia das competências se altera a cada situação, uma vez que depende dos objetivos que o professor tem em mente. A escolha da competência que vai reger as demais numa dada circunstância para obtenção dos resultados esperados constitui o grande desafio da profissionalização: **saber transformar o ensino em aprendizagem.**

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Perguntas da criança. *Folha Sinapse*, São Paulo, 24 set. 2002.

CARVALHO, Olavo de. O país mais burro do mundo. *Zero Hora*. Porto Alegre, 16 dez 2001.

CUNHA, José Carlos da. *Pragmática Lingüística e Didática das Línguas*. Belém: UFPA, 1991.

CUNHA, José Carlos da; CUNHA, Myriam Crestian (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém-PA: UFPA, 2000.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Avaliação Formativa: Estratégia Didática para o Ensino-Aprendizagem da língua materna. *Moara, Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras*. Belém-PA, n. 9, p.105-133, jan/jun., 1998a.

\_\_\_\_\_. *Une Approche Interactionnelle pour l'Enseignement-Apprentissage du Portugais Langue Maternelle: intégration de l'évaluation formative à la démarche didactique*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime Université de Toulouse-Le Mirail, Département des Sciences du Langage, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Para uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem do Português língua materna: reflexão epistemológica e renovação metodológica*. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, Florianópolis, 1999. Anais... Florianópolis: ABRALIN, 2000. (Cd-Rom).

\_\_\_\_\_. Uma abordagem interacional para o ensino-aprendizagem do português: condições e características. In: CUNHA, José Carlos da; CUNHA, Myriam Crestian (orgs.). *Pragmática Lingüística e ensino-aprendizagem do português: reflexão e ação*. Belém-PA: UFPA, 2000.

FALÊNCIA no ensino. *Correio Braziliense*. Brasília-DF, 08 dez. 2002.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMBERT, Jean-Emile. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF, 1990.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil, 1996.

MEC/SEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MEC/SEC. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Brasília: MEC, maio/2000.

MELLO, Guiomar Namó. *Formação Inicial de Professores da Educação Básica: uma (re)visão radical* — SEADE, Revista \_\_\_\_\_ (no prelo).

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito Educacional e Educação no séc. XXI: com comentários à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: UNESCO, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *La Formation des Enseignants entre Théorie et Pratique*. Paris: L'Harmattan, 1994.

\_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAVIANI, Demerval. *A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas*. 4.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff. *A avaliação nas práticas de alfabetização: um estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de ciclo básico I*. Dissertação de Mestrado. Belém-PA: UFPA, 2001.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.