FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABATIZADORES: UMA REALIDADE EM PORTO VELHO – RO

Rosângela de Fátima Cavalcante França

UNIR-RO

rosangela-mestre@bol.com.br

Maria Cecília de Oliveira Micotti

UNESP-RC

mcom@rc.unesp.br

Resumo: Este estudo de caráter longitudinal sobre a formação continuada de professores no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) teve com um dos objetivos confrontar os discursos ao longo do tempo a respeito da mesma. A investigação deu-se por meio de entrevistas com 12 professoras. Os resultados evidenciaram que as professoras anunciam a construção de novas competências, mudanças e contribuições para a sua formação, proporcionadas por este programa.

Palavras-chave: formação continuada; programa de formação de professores alfabetizadores; prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores nas últimas décadas tornou-se uma área de investigação relevante, levada a efeito por inúmeros estudiosos, os quais têm demonstrado os mais variados interesses em torno desta.

Tal interesse resulta das mudanças porque passa a sociedade atual marcada pela globalização e o avanço científico e tecnológico. Essas mudanças tornam imperativas inúmeras necessidades, entre as quais, a de se repensar a educação, pois esta não tem acompanhado esse mesmo ritmo.

Repensar a educação passa entre outros desafios, pela emergência de se criar novas políticas públicas educacionais, para superar esse descompasso.

É nesse contexto que o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (MEC), criou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) propiciando a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, de modo a mobilizar os professores alfabetizadores para a necessidade de inovar o seu fazer pedagógico, a partir da apropriação de novos conceitos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

Neste trabalho, no qual analisamos os discursos dos professores, ao longo do tempo, a respeito dessa formação, apresentamos algumas proposições que são apontadas como alternativas à formação de professores, posteriormente fazemos uma breve contextualização dessa investigação e, por último, evidenciamos seus resultados e tecemos algumas considerações finais.

1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSIÇÕES APRESENTADAS COMO ALTERNATIVAS

Durante muito tempo, sob diferentes argumentos, os professores foram convocados a participar de cursos de formação continuada de curta duração, os quais recebiam a denominação de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização e capacitação. Também recebiam solicitação para participação em palestras, seminários, encontros, simpósios e outros eventos similares, como forma de manterem-se atualizados ou de se apropriarem de inovações na área educacional. Esses cursos/eventos geralmente não partiam das reais necessidades dos professores, mas sim, das idéias dos planejadores das instituições responsáveis pela formação destes. E os professores, neste caso, apenas cumpriam o papel de serem seduzidos a participar dos mesmos.

Esses cursos que se constituíram uma marca na formação de professores não encerram um sentido em si mesmos, ao contrário, traduzem as concepções que se têm de ensino, da educação, da escola e do profissional que se pretende formar. Portanto, é necessário que se verifiquem os seus limites e possibilidades “[...] pois é com base nos conhecimentos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p. 13).

Em determinado momento histórico, esse modelo de formação serviu aos propósitos da formação dos professores, uma vez que se tinha uma visão do professor como um mero aplicador de propostas prontas. Mas hoje, vivemos numa sociedade que mudou em decorrência do avanço da ciência e da tecnologia e que agora é denominada “sociedade do conhecimento”. Esta realidade requer dos professores um saber e um saber-fazer-especializados para o quais muitas vezes não estão preparados, pois as demandas que estão postas ao seu ofício extrapolam o que a sua formação lhes proporcionou.

É dentro desse quadro de mudanças e conseqüentemente de novas exigências para o trabalho dos professores que inúmeras proposições são apresentadas, como alternativas para a sua formação.

Nóvoa (1995) aponta um novo olhar sobre os modos e as estratégias de formação de professores a qual deverá abranger os aspectos pessoal, profissional e organizacional.

Garcia (1999, p. 55) ressalta a necessidade de pensarmos a formação como um continuum. Com base nesta perspectiva, o autor defende a idéia de que [...] “não se deve pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”.

Chantraine-Demilly (1995, p.142-144) apresenta quatro modelos de formação contínua, os quais podem ser assim resumidos:

- Forma universitária: o que caracteriza esta forma é a personalização vincada da relação pedagógica não no sentido do carácter afectivo ou da individualização das aprendizagens, mas no sentido da valorização do carácter pessoal (original) do ensino ministrado, ou no caso da formação contínua, das competências, do prestígio e das tomadas de posições pessoais do formador.
- Forma escolar: o ensino é organizado por um poder legítimo exterior aos professores [...] Os professores (ou os formadores) têm de ensinar saberes que são definidos exteriormente num programa oficial, o lugar depositário da definição e da legitimidade dos programas, que pode ser o estado ou os seus representantes hierárquicos (a autarquia, o estabelecimento de ensino, ou qualquer outra instância legítima), mas em nenhum caso o professor ou os professores.
- Forma contratual: caracteriza-se por uma negociação (sob modalidades diversas), entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual, do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem.
- Forma interactiva-reflexiva: abrange as iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua de formandos e uma ligação à situação de trabalho.

A apresentação desses modelos diferenciados de formação nos revela a complexidade nessa área. Verificamos modelos que não priorizam a participação do professor enquanto sujeito da sua formação, mas também constatamos um modelo, como no caso da forma interactiva-reflexiva, que nos parece se aproximar de uma perspectiva que alia a teoria com as práticas desenvolvidas pelos professores, buscando problematizá-las a partir de situações reais, o que contribuirá na elaboração coletiva de saberes profissionais por estes.

Outra vertente que aparece como tendência de formação é a que trata dos saberes docentes. Tardif (2006, p. 36) define o saber docente como “um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes das disciplinas, dos currículos e das experiências”. A conclusão desse estudo sugere como possibilidade de formação que esta poderá iniciar-se pela prática docente, em razão

desta agregar na sua aplicação, diferentes saberes, mobilizados mediante as necessidades e desafios que surgem no desenvolvimento das atividades educativas.

Tardif (2006, p. 61) ao analisar os saberes que do ponto de vista dos professores servem ao ensino, esclarece que estes não se limitam a conteúdos que dependem de um conhecimento especializado, por isso ele conclui:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser, bastante diversificados e provenientes de fontes variadas. (Grifo do autor)

Como podemos observar, os professores mobilizam diferentes saberes no seu ofício profissional, entre eles os que brotam da sua experiência, o que os colocam num patamar de sujeitos do conhecimento e como tal, detentores de um saber gerado em sua própria prática, o que poderá, a partir deles, servir à formação destes.

Mais uma proposição que é apontada como uma perspectiva de formação é a que trata de formar professores como profissionais reflexivos, teorizada por Schön (1995, p. 82).

Defendendo essa tendência, o autor enfatiza:

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Esta proposição traz à tona uma nova visão de formação para os professores, onde a reflexão sobre a prática passa a ser o eixo central, o lugar de produção do saber e o professor considerado um prático reflexivo.

Imbernón (2000, p. 80) defende a formação centrada na escola, alegando que não se trata apenas de “[...] uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim, um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação”. Isso significa que essa perspectiva de formação estará pautada nas necessidades da escola, dos professores e da sala de aula, o que implica dizer que os professores e formadores definirão e tomarão para si a direção das práticas de formação. Tal perspectiva não descarta outros espaços de formação, mas toma a instituição escolar como espaço privilegiado, buscando sustentação na colaboração, na participação e na comunicação para poder efetivar-se.

Canário (1998, p. 23), ao conceber a escola como o lugar no qual os professores aprendem sua profissão, comunga da idéia da formação continuada na escola, como forma de superar os modelos cristalizados de formação de professores pensados de modo exterior a estes e às escolas.

As proposições para a formação de professores, representadas por diversas tendências, indicam que ao longo do tempo houve uma evolução na maneira de se pensar essa formação, a qual passou a ser focada na perspectiva de um desenvolvimento profissional, levando em consideração necessidades individuais, coletivas e institucionais.

2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

Essa pesquisa foi realizada em 2005 em onze escolas da rede estadual de Ensino do município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. Na realização desse estudo, buscamos informações sobre o processo de formação vivenciado no PROFA tanto pelas professoras, como pelas formadoras e as mudanças incorporadas no dia-a-dia, na prática docente, transcorridos dois anos após a formação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Neste contexto, buscamos resposta para a seguinte indagação: **Em que medida os conhecimentos teórico-metodológicos, referentes à alfabetização, aos quais os professores tiveram acesso durante a capacitação no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, provocaram mudanças em suas práticas docentes?**

A seleção dos sujeitos dessa investigação foi intencional e pautada no seguinte critério: participariam do estudo 10% dos professores e 10% dos formadores que haviam participado da capacitação, no período de 2001/2002 e no caso dos professores, os que ainda se encontravam atuando nas primeiras séries do ensino fundamental, o que resultou numa amostra de três formadoras e vinte e três professoras.

Para levantamento dos dados realizamos uma entrevista semi-estruturada, gravada, O resultado dessa investigação com relação às mudanças que as professoras afirmaram ter colocado em prática em sala de aula, após haverem concluído o PROFA, no conjunto, indicaram que as professoras passaram a:

- a) trabalhar com agrupamentos heterogêneos produtivos;
- b) planejar atividades de alfabetização apresentando situações desafiadoras;
- c) fazer intervenções pedagógicas adequadas;

- d) selecionar textos diversificados e significativos para os alunos;
- e) planejar atividades considerando o nível de conhecimento dos alunos;
- f) compreender as diferenças entre os alunos em termos de suas necessidades e possibilidades;
- g) levar em conta o conhecimento prévio dos alunos para planejar os que eles poderiam aprender;
- h) ter autonomia buscando fontes de informações adequadas para promover uma aprendizagem de melhor qualidade.

Em 2009, dando continuidade a essa pesquisa, procuramos levantar o discurso atual dos professores que participaram do estudo investigativo inicial e confrontá-lo. Os dados obtidos são apresentados no item a seguir.

3 O CONFRONTO DOS DISCURSOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS, MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFA AO LONGO DO TEMPO

Neste item, apresentamos os resultados da análise dos dados referentes aos discursos das professoras. Contemplamos nas duas entrevistas o enfoque à construção de competências profissionais, as mudanças pedagógicas e sua incorporação nas práticas, além das contribuições do PROFA à própria formação.

Prof ^ª .	Entrevista Inicial	Entrevista Final
	Competências	Competências
A	- Conhecimento dos níveis em que a criança está para poder trabalhar. Aprendeu fazer o diagnóstico.	- Fazer diagnóstico. - Formar agrupamentos produtivos. - Identificar as fases em que as crianças se encontram. - Planejar atividades diversificadas e desafiadoras.
B	- Saber identificar o perfil da turma. - Fazer trabalhos, debate com a turma. - Organizar trabalhos em grupos em grupos	- A questão da leitura e da escrita. - Dar mais atenção aos textos. - Trabalhar com músicas.

Quadro 1 - Discursos apresentados na entrevista inicial e na entrevista final, referentes às competências profissionais.

Fonte: Dados coletados da entrevista inicial (2005) e da entrevista final (2009).

Continuação.

C	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu a trabalhar com listas. - Trabalhar com músicas. - Trabalhar com alfabetos móveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu fazer diagnóstico. - Trabalho com construção, desconstrução de textos. - Selecionar textos significativos. - Trabalhar com agrupamentos.
D	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu vê a criança que tem nível diferente. - Aprendeu a oferecer desafios para a criança avançar mais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar. - Selecionar textos de acordo com a realidade das crianças. - Fazer agrupamentos de acordo com os níveis. - Incentivar a leitura. - Trabalhar com atividades desafiadoras.
E	<ul style="list-style-type: none"> - Conseguiu aprender a trabalhar em grupo. - Aprendeu a trabalhar através de músicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu a trabalhar de forma diferente. - Método de trabalho através da música. - Aprendeu trabalhar com textos criativos. - Aprendeu a trabalhar em grupo e também aluno com conteúdos voltados para a realidade do.
F	<ul style="list-style-type: none"> - Levar os alunos a construírem textos significativos para a turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as fases em que os alunos se encontram. - Trabalhar de forma diferenciada. - Selecionar conteúdo e o tipo de trabalho que o aluno necessita. - Usa a leitura certa para cada criança e o material didático correto.
G	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu juntar as crianças que já sabem ler algumas palavrinhas com outras que não sabem ler. - Planejar em cima do projeto do PROFA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construir e realizar atividades de leitura e escrita. - Fazer o diagnóstico para saber em que nível os alunos estão. - Fazer agrupamentos heterogêneos produtivos.
H	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar com o aluno para fazer com que ele descubra as respostas. - Realização dos agrupamentos produtivos. - A questão das atividades desafiadoras. - Selecionar os textos variados de e de acordo com o nível de cada criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com produção de textos. - Formar agrupamentos produtivos.
I	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as escritas dos alunos. - Fazer a seleção dos alunos de acordo com o nível de cada um. - Selecionar textos significativos. - Realizar atividades desafiadoras de acordo com o nível de cada aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer agrupamentos produtivos. - Trabalhar com vários tipos de textos. - Fazer levantamento do conhecimento prévio dos alunos. - Trabalhar com atividades diversificadas. - Avaliar o aluno de acordo com suas hipóteses de escrita. - Trabalhar com conteúdos voltados para a realidade dos alunos.
J	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu trabalhar o conhecimento que o aluno traz de casa para a escola. - Verificar o nível em que o aluno se encontra. - Formar grupos. - Trabalhar textos significativos: cantigas de rodas, folclore e outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação das atividades de leitura e escrita na sala. - Realizar diagnóstico. - Trabalho em grupo.
L	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendeu fazer agrupamentos. - Aprendeu ouvir as crianças. - Aprendeu fazer tarefas diversificadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizar o que a criança traz de casa. - Trabalhar com textos.

Quadro 1 - Discursos apresentados na entrevista inicial e na entrevista final, referentes às competências profissionais.

Fonte: Dados coletados da entrevista inicial (2005) e da entrevista final (2009).

Continuação.

M	<ul style="list-style-type: none">- Fazer diagnóstico.- Planejar as atividades de acordo com a turma.- Fazer os agrupamentos.- Traçar intervenções.	<ul style="list-style-type: none">- A maneira de fazer a sondagem.- O desenvolvimento da leitura e da escrita.- Análise da escrita dos alunos e a classificação dessa escrita nos diferentes níveis.
----------	--	--

Quadro 1 - Discursos apresentados na entrevista inicial e na entrevista final, referentes às competências profissionais.

Fonte: Dados coletados da entrevista inicial (2005) e da entrevista final (2009).

A visualização dessas competências apresentadas no quadro 1 indica que, as que são ressaltadas pelas professoras estão relacionadas às seguintes situações:

- **Ao conhecimento de aprendizagem dos alunos:**

Identificar as fases em que os alunos se encontram (**Prof^a F**).

- **Às diferentes estratégias didáticas relacionadas ao trabalho com textos.**

[...] dar mais atenção a textos, às músicas (**Prof^a B**).

Selecionar textos significativos (**Prof^a C**).

Selecionar textos de acordo com a realidade das crianças (**Prof^a D**).

O PROFA, ele ensinou o método de trabalhar [...] através de textos criativos (**Prof^a E**).

Trabalhar com produção de textos (**Prof^a H**).

- **Às diferentes estratégias de leitura.**

[...] usar a leitura certa para cada criança e o material didático correto (**Prof^a F**).

Construir e realizar atividades de leitura e escrita (**Prof^a G**).

Ampliação das atividades de leitura e escrita na sala de aula (**Prof^a J**).

O desenvolvimento da leitura e da escrita (**Prof^a M**).

- **A outros aspectos do processo ensino-aprendizagem.**

Aprendi planejar atividades diversificadas e desafiadoras (**Prof^a A**).

Aprendi fazer o levantamento do conhecimento prévio do aluno (**Prof^a I**).

Valorizar o que a criança traz de casa (**Prof^a L**).

Estes discursos apresentados pelas professoras aproximam-se do que é proposto no PROFA. Revelam compreensão do que é trabalhar numa perspectiva construtivista, identificando as fases em que o aluno se encontra, valorizando a produção de textos, investindo na leitura, valorizando os conhecimentos dos alunos, levantando os conhecimentos

prévios dos alunos e procurando trabalhar de forma desafiadora. Cada um desses aspectos destacados tem um papel relevante na alfabetização segundo o PROFA, fundamentada na Psicogênese da língua escrita derivada dos estudos de Emília Ferreiro e Teberosky (1999).

Na medida em que um professor ressalta que aprendeu identificar as fases em que o aluno se encontra, está evidenciando que sabe fazer o diagnóstico de escrita dos alunos, conteúdo enfatizado no PROFA, o qual permite que o professor faça o acompanhamento da evolução do aluno em seu processo de aprendizagem. Esse conhecimento também direciona o planejamento do professor para o desenvolvimento de atividades voltadas às necessidades e possibilidades dos alunos.

A produção de textos também é uma atividade que deve ser frequentemente trabalhada no processo de alfabetização orientado pelo PROFA. Diferentemente do acontece na alfabetização numa perspectiva tradicional, na qual o aluno precisa aprender escrever para produzir textos, no PROFA o aluno escreve para aprender, então, passar a valorizar essa atividade em sala de aula, é uma estratégia relevante na prática das professoras.

O investimento na leitura é similar ao investimento na produção de textos. O aluno deve ser incentivado a ler antes de saber ler, ou seja, ler para aprender. Esse é um dos princípios do Programa. A valorização do conhecimento que o aluno traz de casa significa que o professor procura aproximar a versão dos conteúdos escolares à versão social, ou seja, este deve ter significado para o aluno dentro de um contexto. Trabalhar de forma desafiadora significa colocar o aluno diante de situações de ensino e aprendizagem que o levem a pensar, para tanto, este deverá acionar os conhecimentos que possui a fim de realizá-las.

Segundo Rosa (1994, p. 52), a proposição de atividades desafiadoras em sala de aula requer que o professor “[...] conheça o desenvolvimento cognitivo dos alunos a fim de que os desafios que se venham a lhes propor não se tornem fonte de frustração pela impossibilidade de resolvê-las”. Portanto, as atividades a serem realizadas pelos alunos devem orientar-se pelo princípio de serem difíceis, porém possíveis.

As mudanças pedagógicas que, segundo as professoras, foram incorporadas em suas práticas são apresentadas no Quadro 2.

Profª.	Entrevista Inicial	Entrevista Final
	Mudanças	Mudanças
A	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho de forma concreta; da forma que aprendeu no PROFA. - Fazer trabalhos em grupos. - Trabalho em horário oposto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planejar atividades com objetivos. Trabalhar textos interessantes para os alunos (músicas, adivinhas, parlendas). - Trabalhar assuntos dentro do contexto sócio-cultural dos alunos. - Trabalhar o lúdico com o aluno.

B	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com as cantigas de rodas. - Trabalho com materiais confeccionados pelos alunos. - Produção de textos. - Debates / Leitura. - Produção de textos em grupos. - Leitura oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar mais atenção à criança. - Despertar na criança esse lado da motivação. - A utilização das músicas, pois desperta na criança o desejo de aprender. - Trabalho com vídeo na sala de leitura para interpretação de texto.
C	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipe uma criança ajudando a outra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir o aluno, observar. - Trabalhar com jogos pedagógicos - Trabalhar com atividades diversificadas e textos significativos.
D	<ul style="list-style-type: none"> - Passou a ler todos os dias para as crianças. - Seleciona o tipo de texto de acordo com o que acha que as crianças gostam. - Trabalho com atividades diversificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer diagnóstico e Fazer agrupamentos. - Trabalhar textos de acordo com a realidade: parlendas, músicas, quadrinha. - Dramatização de histórias infantis. - Trabalhar com situações problemas. - Trabalhar com atividades diversificadas.
E	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de leitura compartilhada. - Desenvolvimento de atividades através de músicas e lista de palavras para trabalhar o alfabeto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de diagnóstico. - Fazer o aluno pensar. - Trabalho com textos significativos. - Trabalho em grupo. - Vê o conhecimento prévio do aluno e o seu contexto cultural.
F	<ul style="list-style-type: none"> - Assimilar a questão dos níveis das crianças. - Trabalhar com produções de textos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar de acordo com as necessidades das crianças. - Trabalhar formando grupos e duplas. - Trabalhar conteúdos voltados para o cotidiano das crianças. - Aproveitamento do conhecimento que o aluno traz para a sala.
G	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer agrupamentos. - Fazer atividades diversificadas. - Fazer análise dos textinhos dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza o diagnóstico. - Faz agrupamentos. - Desenvolve atividades com vários tipos de textos e também produção de textos. - Utiliza textos como: jornais e revistas que trazem conteúdos que fazem parte do contexto sócio-cultural real dos alunos.
H	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os níveis e fazer um trabalho diversificado de acordo com cada nível. - Realização de atividades diversificadas e desafiadoras, buscando sempre tirar do aluno o conhecimento que ele já tem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza o diagnóstico. - Trabalha com diferentes tipos de textos. - Faz agrupamentos. - Faz avaliação da leitura e da escrita. - Posiciona-se frente ao aluno como leitor.
I	<ul style="list-style-type: none"> - Muitas mudanças. - Atividades com desafios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar com textos que os alunos sabem de cor. - Trabalhar com produção de textos de acordo com o nível de cada aluno. - Interpretação de textos a partir da exibição de vídeo.

Quadro 2 – Discursos apresentados na entrevista inicial e na entrevista final, referente às mudanças colocadas em prática em sala de aula.

Fonte: Dados coletados da entrevista inicial (2005) e da entrevista final (2009).

Continuação

J	- Trabalho em grupo. - Trabalho com projetos.	- Trabalho com produção de texto por meio de história, apresentação de gravuras e vídeos. - Trabalho em grupo e com diversos textos.
L	- Trabalho com produção de textos. - Trabalho com agrupamentos. - Trabalho com alfabeto móvel.	- Trabalho com agrupamentos. - Realização de diagnóstico. - Ampliação do conhecimento.
M	- Realização de leitura compartilhada. - Trabalho com produções de textos. - Trabalho com agrupamentos.	- Forma de expor o trabalho aos alunos. - Elaboração junto aos alunos de contratos, de combinados. - Forma de selecionar textos. - Organização de agrupamentos usando critérios.

Quadro 2 – Discursos apresentados na entrevista inicial e na entrevista final, referente às mudanças colocadas em prática em sala de aula.

Fonte: Dados coletados da entrevista inicial (2005) e da entrevista final (2009).

Os dados contidos no quadro 2 nos mostram que, tanto as professoras que confirmaram a incorporação de todas as mudanças em suas práticas como as que confirmaram em parte, também apresentaram a incorporação de outras mudanças à sua prática pedagógica.

A observação desses dados indica, ainda, que as mudanças envolvem estratégias didáticas relacionadas ao uso de recursos diferenciados, relacionadas às necessidades e possibilidades dos alunos e a mudança de atitudes.

- **Com relação ao uso de estratégias com recursos diferenciados destacamos:**

[...] Trabalho com vídeo na sala de leitura fazendo com que a criança possa contribuir da forma dela a visão como ela interpretou o texto [...] (**Profª B**).

Trabalhar com jogos pedagógicos (**Profª C**).

Desenvolvo atividades com diferentes tipos de textos como: jornais e revistas que trazem conteúdos que fazem parte do contexto sócio-cultural real dos alunos (**Profª G**).

Trabalho com produção de texto por meio de história, apresentação de gravuras e vídeos (**Profª J**).

- **Com relação às estratégias referentes às necessidades e possibilidades dos alunos ressaltamos:**

Trabalhar assuntos dentro do contexto sócio-cultural dos alunos (**Profª A**).

Trabalhar com situações problema e atividades diversificadas em geral (**Profª D**).

[...] Vê o seu conhecimento prévio, o contexto cultural também do aluno (**Profª E**).

Eu procuro sempre trabalhar de com as crianças de acordo com suas necessidades (**Profª F**).

Faz agrupamentos com maior frequência (**Profª H**).

Trabalhar com produção de textos de acordo com o nível de cada aluno (**Profª I**).

Realização de diagnóstico (**Profª L**).

Forma de expor o trabalho aos alunos (**Profª M**).

- **Com relação às mudanças de atitudes:**

Uma das mudanças que incorporaram bastante na minha metodologia foi a questão dar mais atenção à criança [...] (**Profª B**).

Posiciona-se frente ao aluno como leitor, para que isso venha a incentivar a se tornar um leitor também (**Profª H**).

Ouvir o aluno, observar (**Profª C**).

Elaboração junto aos alunos de contratos, de combinados (**Profª M**).

Estas mudanças apresentadas pelas professoras têm um papel relevante no contexto de uma prática que se orienta por princípios construtivistas. Utilizar recursos diferenciados em sala de aula requer do professor não apenas criatividade, mas conhecimento de como este poderá auxiliar o aluno na construção de hipóteses sobre a leitura e escrita. Neste caso, o professor deverá estar atento para a diversificação e o potencial do recurso a ser usado.

Trabalhar a partir de textos reais, que têm sentido para os alunos faz com que a leitura deixe de ser compreendida apenas como “[...] um conjunto de operações de transposição de grafemas em fonemas”. (BAJARD, 2002, p. 79).

A valorização tanto da leitura como da escrita em situações reais preconizada por Jolibert (1994) é abordada por Micotti (1997, P.38) que destaca:

A prática desta orientação envolve, sobretudo, o exercício por parte das crianças, dos papéis de leitor e de escritor. Esses papéis são vivenciados em situações reais e diversificadas de leitura e escrita como práticas sociais. Nestas situações são acentuadas as interações dos alunos com múltiplos e diversificados materiais escritos, os mesmos que fazem parte da vida em geral, não só escolar.

Como podemos verificar, na fala da autora, a interação dos alunos com materiais reais deve extrapolar o âmbito da escola. Esse tipo de atividade é que faz com que o aluno apreenda o significado da leitura e da escrita, pois as atividades das quais ele participará estarão relacionadas com o seu contexto.

Considerar os conhecimentos prévios dos alunos é um princípio construtivista teórico, cujo papel é assim descrito por Teberosky & Colomer (2003, p.81):

Consiste em orientar as estratégias de ensino em função da convicção dos professores de que seus alunos não partem do zero, e sim de que têm conhecimentos

prévios construídos a partir dos quais se devem criar pontes para novas aprendizagens.

Zabala (1998, p. 94) também ressalta a importância de se trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos, quando esclarece:

Para poder estabelecer os vínculos entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios, em primeiro lugar é preciso determinar que interesses, motivações, comportamento, habilidades, etc., devem constituir o ponto de partida. Para conseguir que os alunos se interessem é preciso que os objetivos de saber, realizar, informar-se e aprofundar sejam uma consequência dos interesses detectados; que eles possam saber sempre o que se pretende nas atividades que realizam e que sintam que o que fazem satisfaz suas necessidades.

O que podemos depreender da fala desses autores é que, trabalhar levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, não se trata apenas de conhecer os conhecimentos já construídos por eles, mas utilizar-se destes para fazer a ponte com futuras aprendizagens que atendam às suas necessidades.

Realizar agrupamentos heterogêneos produtivos dentro de uma proposta construtivista de alfabetização constitui-se num recurso fundamental, pois é na interação com seus pares que os alunos poderão entrar em conflito cognitivo com relação às suas hipóteses de escrita, o que os fará avançar rumo à aquisição da base alfabética da língua escrita.

Desenvolver atividades voltadas às necessidades e possibilidades dos alunos é um procedimento que refuta a idéia de que todos os alunos estão em iguais condições de aprender e que o ponto de partida do professor deve ser um só, pois como explicita Weisz (2000, p. 65):

[...] O professor [...] precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído.

Ao agir dessa forma, o professor estará respeitando o ritmo diferenciado dos alunos, optando por um caminho mais fácil para estes, pois se “[...] quisermos partir do que é fácil para a criança, é de sua experiência que é preciso partir, isto é, do complexo que lhe é familiar [...]”. (CHARMEUX, 2000, p. 38).

As atitudes assinaladas pelas professoras como as utilizadas para dar mais atenção às crianças, para adotar uma postura de leitor, para observar os alunos e realizar um trabalho em conjunto são ações que, se presentes em sala de aula, irão contribuir no atendimento às necessidades dos alunos, pois na medida em que o professor ficar atento às crianças, ele pode

perceber em que consistem suas dificuldades, e também, suas possibilidades, o que poderá direcionar a organização do seu trabalho.

No quadro a seguir apresentamos os dados obtidos na entrevista inicial e na final, referente às contribuições que as professoras anunciaram que o PROFA trouxe para a sua formação.

Prof ^{as}	Entrevista Inicial	Entrevista final
	Contribuição do PROFA	Contribuição do PROFA
A	- Fez amadurecer e conhecer o que é alfabetizar.	- Mudou a maneira de planejar. - Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.
B	- Ampliou os conhecimentos. - Fez crescer profissionalmente.	- Nova visão com relação às crianças. - Nova visão do lado profissional e pessoal.
C	- Repensar o que fazia antes e o que passou a fazer.	- Mudou a visão sobre o que é ensinar e aprender de forma diferente. Nem todos aprendem da mesma maneira.
D	- Percebeu que tinha que mudar e que cada vez tinha que melhorar. - Percebeu que só ia melhorar lendo, questionando e analisando a sua prática do dia-a-dia.	- Ampliou o entendimento do que é ensinar, do que é aprender com sentido.
E	- Trouxe muitas coisas boas que não sabia trabalhar com a turma e está conseguindo. - Trouxe muitos conhecimentos.	- Melhoramento do seu conhecimento. - Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.
F	- Valorizar a individualidade de cada criança. - Não olhar a turma como um todo.	- Mudança quanto à visão do que é realmente ensinar e aprender.
G	- Contribuiu para a formação como professora e como pessoa.	- Mudou a visão com relação à aprendizagem do aluno. - Contribuiu para respeitar o aprender de cada aluno.
H	- Respeitar a individualidade de cada um. - Entender que a criança tem as suas dificuldades e fazer com que ela goste da escola e goste de ler.	- Respeito ao ritmo e ao saber de cada criança. - Reflexão e mudança de atitude com relação ao saber das crianças.
I	- Aprender a conviver com a individualidade de cada aluno. - Percebeu que deve trabalhar de acordo com a necessidade do aluno: o quê naquele momento ele está necessitando aprender.	- Mudança de pensamento quanto ao modo como os alunos aprendem. - Respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.
J	- Passou a compreender que o aluno aprende gradativamente e que tudo é possível e não é do jeito que uns querem, é do jeito que tem condição de fazer e que a criança vai aprender através do próprio conhecimento.	- Começou a ver de outra maneira a alfabetização.

Quadro 3 – Discursos apresentados na entrevista inicial e na entrevista final, referentes às contribuições do PROFA, à formação das professoras.

Fonte: Dados coletados da entrevista inicial (2005) e da entrevista final (2009).

Continuação

L	- Trouxe a visão de que as pessoas não são iguais, que você tem que ver as diferenças e ajudar como for possível.	- Aprendeu o que é realmente alfabetizar.
M	- Trouxe segurança. - Respeito à individualidade do aluno. - Conhecimento sobre a identificação do nível da criança.	- Mudou a forma de ver a educação. - Ampliou os horizontes. - Instigou a buscar o crescimento na área de alfabetização. - Autonomia para está vendo o que deu certo e corrigindo o que não deu. - Busca constante para crescer profissionalmente, pensando sempre na aprendizagem e no crescimento do aluno.

Quadro 3 – Discursos apresentados na entrevista inicial e na entrevista final, referentes às contribuições do PROFA, à formação das professoras.

Fonte: Dados coletados da entrevista inicial (2005) e da entrevista final (2009).

Após a análise das relações entre as respostas das professoras sobre as contribuições do PROFA podemos verificar que estas estão relacionadas:

- Ao processo ensino aprendizagem;
- Às necessidades e possibilidades dos alunos;
- À prática alfabetizadora.

Com relação às contribuições ao processo ensino-aprendizagem, destacamos os seguintes fragmentos de discursos:

Mudou a visão sobre o que é ensinar e aprender de forma diferente. Nem todos aprendem da mesma maneira, por isso é necessário atividades diferenciadas (**Profª C**).

Ampliou o entendimento do que é ensinar, do que é aprender com sentido (**Profª D**).

Mudança quanto à visão do que é realmente ensinar e aprender [...] (**Profª F**).

- Com relação às necessidades e possibilidades dos alunos, vejamos o que dizem as professoras:

Agora eu respeito o ritmo de aprendizagem de cada aluno [...] (**Profª A**).

Contribuiu para respeitar o aprender de cada aluno (**Profª G**).

Reflexão e mudança de atitude com relação ao saber das crianças (**Profª H**).

Mudança de pensamento quanto ao modo como os alunos aprendem (**Profª I**).

As professoras apontaram ainda ganhos relacionados à sua prática alfabetizadora, quais sejam:

Começou a ver de outra maneira a alfabetização (**Profª J**).

Aprendeu o que é realmente alfabetizar (**Profª L**).

Tanto do lado profissional como do pessoal, você tem uma nova visão (**Profª B**).

Melhoramento do seu conhecimento (**Profª E**).

Busca constante para crescer profissionalmente (**Profª M**).

Estas contribuições do PROFA, destacadas pela professoras, são significativas, pois ocorrem tanto no âmbito específico da alfabetização, como também relacionadas a uma nova atitude junto aos alunos.

Esse redirecionamento do olhar pode representar um ganho muito grande tanto para os alunos como para as professoras. Os alunos ganham ao verem as suas necessidades atendidas e as suas possibilidades respeitadas. As professoras, ao aprenderem a lidar com as diferenças, pois esse conhecimento elas não adquirem em sua formação inicial. “O fato de acreditar que os alunos pensam que são capazes, é fundamental para que eles progridam, pois nos leva a respeitá-los e apoiá-los” (WEISZ, 2000, p. 45).

Essas contribuições, em termos de novas concepções, indicam que os conhecimentos que foram trabalhados na capacitação possibilitaram às professoras a incorporação de discursos pedagógicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados revelam que as professoras em seus discursos evidenciam a construção de novas competências, mudanças e contribuições para a sua formação, proporcionadas por este Programa. Isto sugere que progressivamente, estas professoras foram incorporando novos saberes ao seu repertório de conhecimentos.

Ao participar de uma formação, o professor não chega como uma “tábula rasa”, portanto, a assimilação de algo novo, passará por um processo de reelaboração, o que demanda certo espaço de tempo para que seja efetivado, e foi no espaço de tempo de um discurso apresentado em 2005 para 2009 que verificamos uma evolução do que foi processado na fala dessas professoras.

Levando em consideração que estas professoras são profissionais em serviço, inferimos que entre o que foi trabalhado na capacitação e o vivido em sala de aula, proporcionou-lhes uma aprendizagem. Portanto, mudar não é só uma questão de participar de

uma capacitação e transferir o que aprendeu no curso; é necessário que o professor tenha oportunidade de questionar o seu trabalho, buscando entendimento sobre o que faz, como faz e porquê o faz da forma que faz. Se isto ocorrer, ele terá condições de interpretá-lo e procurar, se necessário, adequá-lo, modificá-lo ou recontextualizá-lo, como os resultados dos discursos sugerem que tenha ocorrido.

5 REFERÊNCIAS

BAJARD, E. **Caminhos da escrita**. São Paulo: Cortez, 2002.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. In: Psicologia da Educação. São Paulo, 1998.

CHANTRAINE-DEMAILLY, L. **Modelos de formação contínua e estratégias de mudanças**. In: Nóvoa, António. Os professores e a sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1995.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, ArtMed, 1999.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIN, A. J. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. Cadernos CEDES. n. 36-42. Campinas-SP: Papirus, 1995.

MICOTTI, M. C. de O. **Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas**. In: MICOTTI, M. C. de O. (org.). Alfabetização: intenções/ações. Rio Claro: UNESP, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROSA, S. S. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHON, D. A. **Formar professores reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.