

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO: O OLHAR SOBRE OS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEMPaula Mieco Koizumi Masuyama
Renata Portela Rinaldi

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma experiência de pesquisa coletiva, financiada pelo CNPQ, com professores, gestor e orientador pedagógico em uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo é analisar os resultados da aprendizagem profissional e as práticas apresentadas pelos participantes quanto aos problemas de aprendizagem. A pesquisa, de natureza qualitativa, se desenvolveu no contexto escolar e a coleta de dados ocorreu por meio de narrativas escritas. Os resultados apontam para a necessidade de investir em ações formativas de natureza multidisciplinar com espaço para reflexão coletiva de esclarecimento, problematização e construção conjunta de estratégias e intervenções para o ensino no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação de professores, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem.

Formación del profesorado en ejercicio: la mirada sobre el problema de aprendizaje

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una experiencia de investigación colectiva, financiada por el CNPq, y desarrollada con los maestros, director y asesor pedagógico en unos primeros años escolares de la escuela primaria. El objetivo del estudio es analizar los resultados del aprendizaje profesional y las prácticas presentadas por los participantes acerca de los problemas de aprendizaje. La investigación, de carácter cualitativo, se ha desarrollado en el contexto escolar y los datos se recogieron a través de narrativas escritas. Los resultados apuntan a la necesidad de invertir en actividades de formación de naturaleza multidisciplinaria con el espacio para la reflexión colectiva de aclaración, el interrogatorio y la construcción conjunta de estrategias e intervenciones para la enseñanza en las escuelas.

Palabras clave: Formación del profesorado, problemas de aprendizaje, trastornos de aprendizaje.

Teacher training on exercise: a view to learning problems

Abstract: This paper presents the results of a collective research experience, funded by CNPq, and developed with teachers, manager and pedagogical coordinator at an Elementary school. The main objective is to analyze the results of professional learning and practices presented by the participants regarding to learning problems. The qualitative research was developed in the school context and data collection was performed through written narratives. The results point to the need to invest in multidisciplinary formative actions making room for collective reflection of clarification, problematization and joint construction of strategies and interventions for school teaching.

Keywords: Teacher education, learning disabilities, learning disorders.

Introdução

O presente artigo analisa os resultados do processo formativo e investigativo de professores e gestores (diretor e orientador pedagógico) realizado em uma escola municipal de anos iniciais do Ensino Fundamental, de um município de médio porte no interior do estado de São Paulo, com o objetivo de favorecer a compreensão do processo de aprendizagem e desmitificação de algumas concepções de aluno “ideal”, de homogeneidade e de aprendizagem à luz do trabalho multidisciplinar entre a pedagogia e a fonoaudiologia. O estudo se vincula a uma pesquisa mais ampla que objetivou investigar os processos de aprendizagem profissional da docência no local de trabalho, a partir da parceria entre Universidade-Escola (RINALDI, 2010).

Zorzi (2010) afirma que o trabalho da fonoaudiologia na educação envolve uma atuação diferenciada da perspectiva clínica e por isso, ainda é desconhecido por muitos profissionais, principalmente para aqueles que atuam neste âmbito. A relação comumente realizada por esses

profissionais à fonoaudiologia ainda é limitada, atribuindo sua atuação somente aos problemas de fala.

Segundo o autor, a inserção da fonoaudiologia na educação assume a visão desenvolvimentista e amplia sua atuação para a área educacional e pedagógica, o que nos remete a compreensão de que a Educação é uma área desafiadora, dinâmica e complexa, em que a linguagem oral e escrita exerce um papel primordial e tal fato, podemos dizer, é o que justifica a importância da integração de saberes entre fonoaudiologia e pedagogia potencializando o trabalho multidisciplinar.

O Conselho Federal de Fonoaudiologia (Resolução 309, 2005, artigo 1º) dispõe que ao Fonoaudiólogo cabe desenvolver ações em parceria com os educadores de promoção, aprimoramento e prevenção de alterações quanto a audição, linguagem (oral e escrita), motricidade oral e voz de forma a favorecer e otimizar o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, a atuação deste profissional na educação se descaracteriza do caráter clínico e passa a ser empreendedora e facilitadora de conhecimentos e vivências entre estudantes e professores, professores e gestores, o que significa permear todos educadores em suas ações (MASUYAMA, 2015).

Capellini (2007) ressalta que a escola é um ambiente psicoeducacional e necessita de fonoaudiólogos a fim de promover e prevenir os problemas de aprendizagem sem o caráter clínico. Essa perspectiva é recente e utiliza uma abordagem pouco conhecida no campo da educação, no entanto, é relevante diante da realidade educacional contemporânea, já que Senna (2008) alerta para o fato de que a justificativa utilizada por alguns profissionais para o fracasso dos estudantes é um fator preocupante, uma vez que estão relacionando o baixo desempenho escolar como um processo resultante de distúrbios cognitivos desencadeando diagnósticos equivocados e a utilização da medicalização como a “cura” para os problemas de aprendizagem.

Há mais de uma década, a educação brasileira tem investido em políticas públicas e implantações de programas que visem à melhoria do desempenho dos estudantes quanto ao domínio da leitura, da escrita e da matemática, devido aos baixos resultados no desempenho escolar. Tais lacunas, também indicadas por Parisotto e Rinaldi (2016), estão evidenciadas nas estatísticas dos resultados da Prova Brasil¹, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo² (Saresp), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³ (IDEB) e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes⁴ (PISA)

Diante desta realidade, diversos pesquisadores buscam encontrar uma explicação para o baixo desempenho escolar, a defasagem entre idade e série/ano e o elevado número de crianças analfabetas ou com fraco domínio da leitura e da escrita no 5º ano do Ensino Fundamental.

As pesquisas atuais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura⁵ (UNESCO) a respeito dos desafios da educação no Brasil revelam alguns pontos cruciais a serem enfrentados como a desigualdade (riqueza, gênero, etnia, língua e localização geográfica), a insuficiência na qualidade do ensino, da gestão dos sistemas e das escolas, do currículo e propostas pedagógicas, da valorização, da formação e das condições de trabalho dos educadores.

Desse modo, a discussão atual centra-se em investir na formação de professores para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que existe uma tendência em relacionar a qualidade da formação recebida pelos professores e o desempenho dos estudantes (RINALDI, 2009). Além disso, Vasconcellos (2007), Grigoli et al (2007) e Rinaldi et al (2013) indicam a carência da formação dos professores na sociedade contemporânea desde a sua licenciatura, em decorrência de alguns fatores desfavoráveis como a dificuldade em relacionar teoria e prática, em compreender o aluno e sua natureza social entre outros, o que os torna meros reprodutores de práticas convencionais consideradas tradicionais.

Diante do exposto, consideramos que a formação continuada no local de trabalho é um caminho promissor para que haja uma nova configuração do papel docente (SANTOS, 2006), o que é constatado também nos documentos elaborados por Paulon, Freitas e Pinho (2005) quanto à importância de rever as práticas docentes, pois muitas atitudes e crenças ainda permanecem arraigadas na ação docente devido à insegurança do que o desconhecido provoca.

Desse modo, a abertura para o trabalho multidisciplinar de caráter pedagógico e didático no ambiente educacional pode subsidiar e contribuir com a elaboração de estratégias que propiciem a aprendizagem da leitura e da escrita, a socialização e a melhoria da qualidade de vida social e acadêmica, assim como o desenvolvimento da linguagem como formadora do sujeito (RAMOS; ALVES, 2008; SANTOS, 2009; TAKASE; CHUN, 2010).

Assim, a formação e atuação de uma equipe multidisciplinar na área da educação é relevante, especialmente quando se envolve a formação continuada no local de trabalho, uma vez que propicia um intercâmbio de conhecimentos para contribuir na elaboração de estratégias e intervenções no ensino, bem como favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes. Ao considerar essa premissa, alguns questionamentos emergem, por exemplo: Qual a concepção dos professores a respeito das dificuldades e distúrbios de aprendizagem? O que entendem a respeito da aprendizagem? Quais atitudes e estratégias adotadas para ensinar diante de uma sala heterogênea? Qual a relevância da contribuição de outra especialidade no trabalho em parceria?

Face a estas indagações, passamos a desenvolver ações formativas em uma escola da rede municipal de ensino que apresentava baixos resultados nas avaliações externas e em larga escala, cujo índice de dificuldade dos estudantes em língua portuguesa e matemática era mais elevado do que a média nacional. O objetivo do trabalho centrou-se em analisar com os professores e gestores os principais problemas apresentados pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto a apropriação da aprendizagem da linguagem escrita, visando construir colaborativamente estratégias de ensino e intervenção didática para potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Algumas considerações metodológicas

Na análise do trabalho realizado é importante esclarecer que a pesquisa se caracterizou como sendo de natureza qualitativa do tipo pesquisa intervenção-colaborativa (RINALDI, 2009; 2013). Foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2010, no ambiente escolar em uma instituição da rede municipal de ensino, em um município de médio porte no interior do estado de São Paulo, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Participaram professores, orientadora

pedagógica, diretora, vice-diretora, pesquisadora e fonoaudióloga. Os participantes serão identificados por nomes fictícios para preservar sua privacidade e manter oculta sua identidade.

As estratégias e recursos utilizados durante o processo formativo e investigativo foram dinâmicas⁶, vídeos⁷, trabalho em grupo, planejamento coletivo, análise de caso de ensino⁸ e avaliações processuais. Sendo essa última, uma estratégia que permitiu o redirecionamento da formação atendendo às expectativas dos participantes e a possibilidade de intervenção prática em sala de aula, ainda durante o processo formativo. Para a pesquisa, a coleta de dados ocorreu por meio das narrativas escritas (individual e coletiva) produzidas ao longo do processo.

A escolha de tais procedimentos se justifica por considerarmos que a escola é um espaço privilegiado de construção do saber docente por meio de sua prática, a qual possibilita oportunidade para a ampliação dos processos de aprendizagem profissional da docência, a consolidação da identidade profissional, como também a transformação da própria escola. Nessa perspectiva, compreendemos que a escola se constitui a partir de uma complexa rede de saberes e interesses individuais e coletivos e, ainda, que é no cotidiano escolar, mais especificamente na sala de aula, que as dificuldades e as possibilidades de trabalho são confrontadas, ressignificadas ou perpetuadas cotidianamente.

Referencial teórico

Diante do cenário educacional atual, ações e transformações imediatas na prática pedagógica são necessárias já que ainda existem lacunas que precisam ser minimizadas ou superadas no processo de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Assim, torna-se essencial um trabalho de formação e orientação de professores que aborde a aprendizagem, suas variáveis (biológica, emocional, ambiental, socioeconômica e cultural) e seus transtornos, com vistas a propiciar a compreensão de como a criança aprende uma vez que o “não aprender” gera conflitos no contexto educacional e evidencia a dificuldade de um único profissional chegar a tal entendimento (CAPELLINI; GERMANO; CUNHA, 2009).

Ao partirmos da premissa de que os problemas de aprendizagem envolvem diferentes aspectos e setores como saúde, educação e assistência social, torna-se imprescindível que a equipe escolar conheça e compreenda os fatores desencadeantes e agravantes dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem (CAPELLINI; SALGADO, 2003) o que torna premente a atuação de uma equipe multidisciplinar na educação. Perspectiva corroborada por Santos (2009) quando afirma a necessidade de uma equipe de apoio especializado (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo entre outros) junto à equipe escolar para contribuir com seus conhecimentos específicos, de forma a desempenhar a função de mediadores por meio da intersetorialidade e proporcionar uma aprendizagem mais justa e processual aos estudantes.

Para Ciasca (2003), o processo de aprendizagem é de ordem multifatorial, o que significa que pode sofrer influências de fatores intrínsecos (biológico) e extrínsecos (ambiental - escolar, social, familiar; cultural, socioeconômico). Pontua que a aprendizagem é uma atividade individual, evolutiva e constante, a qual resulta em modificações comportamentais decorrentes de combinações que ocorrem nas estruturas cognitivas. Segundo a autora, o aprender depende de um dinamismo

funcional cerebral, uma vez que exige mecanismos como atenção, vigilância, concentração, percepção, memória, motivação, linguagem, cognição, interação comportamental e social.

Complementando, Zorzi e Ciasca (2008, p. 322) afirmam que “a aprendizagem depende de condições estruturais e funcionais do sistema nervoso central” e alertam que uma disfunção no desenvolvimento das unidades funcionais cerebrais pode desencadear alterações na linguagem e na aprendizagem. Capellini e Oliveira (2003) confirmam tal posicionamento ao relatarem que atrasos na aquisição e desenvolvimento da linguagem, decorrentes de uma disfunção, acarretam dificuldades cognitivo-linguísticas que atingem diretamente a aprendizagem da leitura e da escrita e, conseqüentemente, originam os Transtornos de Aprendizagem Específicos (Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Disortografia) ou os Transtornos de Aprendizagem Global.

Ainda neste sentido, Santos (2009) aponta que as pesquisas multidisciplinares atuais evidenciam a contribuição de outras áreas na prática pedagógica. Zorzi (2003) ressalta em seus estudos a importância da articulação entre fonoaudiologia e escola, por meio de uma atuação conjunta, no intuito de obter resultados significativos diante dos vários desafios da educação. Para o autor, é primordial a elaboração de um trabalho de formação de professores para abranger dois objetivos distintos e, ao mesmo tempo, complementares como a modificação de atitudes e crenças e a abordagem dos conteúdos que darão subsídios ao planejamento de atividades didáticas.

Assim, o Conselho Regional de Fonoaudiologia – 2ª região (2010) estabelece que o fonoaudiólogo deve apropriar-se de todas as informações que auxiliem na identificação dos fatores de risco para aprendizagem e discutir com a equipe escolar sobre a oferta de ensino, a organização de planos de ação e assessoria específica para cada caso. Menciona, ainda, que é da competência do fonoaudiólogo realizar ações formativas de acordo com a necessidade do contexto educacional, contribuindo por meio da interlocução para a (re)criação de efetivas possibilidades de aprendizagem.

Senna (2008) confirma o ponto de vista dos especialistas no que se refere a formação dos professores ao afirmar que estes são conscientes e críticos de seu papel, contudo encontram-se despreparados para lidarem com os desafios contemporâneos que chegam a escola e a sala de aula cotidianamente. Vasconcellos (2007) complementa pontuando que a formação de professores deve estar voltada às questões e ações que envolvem a atividade docente no cotidiano e, dessa forma, propiciar aos professores o entendimento dos seus alunos como sujeitos humanos, sociais e culturais, bem como serem capazes de rever sua prática, ter autocrítica e ter a disponibilidade de superar os obstáculos. Destaca ainda, que os conteúdos conceituais (informações, conceitos, fatos, etc.), procedimentais (aptidões, hábitos, procedimentos, etc.) e atitudinais (disponibilidade, interesse, sentimentos, postura, etc.) devem fazer parte do momento de formação do professor.

Charlot (2006) vai além, ao salientar que a formação docente é um problema político e profissional. Ressalta a necessidade de se ter uma equipe com competências específicas, trabalhando em conjunto com os professores, efetuando a intersecção entre os conceitos, as questões, as atitudes entre outros. O cenário apresentado evidencia “a premência por ações de formação que dêem conta de atender as reais necessidades da escola, que se apresenta multifacetada, carregada de ambigüidades e contradições, à semelhança da sociedade” (LIMA; GOMES, 2006, p. 167).

Dessa forma, os desafios atuais que o ambiente escolar vivencia apontam muitas lacunas que necessitam ser melhoradas, aperfeiçoadas e ressignificadas, pois demonstra que sozinhos (gestores, orientadores, professores e demais funcionários) não estão conseguindo lidar com tal situação, por exemplo, o que fazer com a criança que não aprende, que não tem interesse; as diferenças entre dificuldades e distúrbios de aprendizagem; como lidar com a indisciplina e com outros problemas comportamentais; desmitificar a concepção de homogeneidade entre outros.

Apresentação dos resultados

O resultado do trabalho evidenciou um grupo, em sua maioria, bastante receptivo, colaborador e participativo. A análise dos dados revelou que a partir dos objetivos definidos com os professores e gestores, os resultados obtidos foram bem satisfatórios, especialmente porque foi possível sensibilizar o grupo para um trabalho de parceria e colaboração, além de favorecer a reflexão sobre algumas atitudes com relação ao que os professores observam nos estudantes no cotidiano da sala de aula.

na escola estamos em constante busca pra tentar sanar os distúrbios de aprendizagem, estamos nesse curso em busca de ajuda e auxílio. Pra isso fazemos atividades diversificadas, aqui a gente tem a oportunidade de pensar em como explorar a oralidade, criar estratégia que a gente não conhecia e depois aplicar na sala de aula. A leitura é o carro chefe de nosso trabalho e ter esse espaço para discutir com as colegas e vocês [fonoaudióloga e pesquisadora] aqui na escola pra ajudar a gente faz muita diferença [...] ensina a gente a trabalhar no coletivo, a se colocar no lugar da criança [...] (Professora Magda).

Reflexões como a da professora Magda emergiram durante as dinâmicas, pois os participantes tiveram a necessidade do auxílio dos pares para a realização das atividades propostas. Acreditamos que a vivência da experiência é um recurso formativo importante para favorecer a autorreflexão de atitudes e crenças quanto aos estudantes com problemas de aprendizagem, como também uma ferramenta de apoio formativo para auxiliar na desconstrução de alguns preconceitos. Revela ainda, que o fortalecimento da articulação entre a escola e a universidade,

pressupõe o rompimento das clássicas dicotomias presentes na educação, entre elas teoria-prática, professor-aluno, pesquisa-extensão, escola-família etc., o que implicaria na construção de espaços de formação que possam reunir professores em exercício e pesquisadores da universidade e considerar tanto o conhecimento acadêmico como o conhecimento prático na promoção da aprendizagem profissional da docência (RINALDI, 2013, p. 943).

Ao estudarmos e refletirmos sobre distúrbios e dificuldades de aprendizagem, as análises empreendidas nas narrativas produzidas pelos participantes revelaram que, ao ensinar, geralmente a atenção dos professores se volta mais para as dificuldades dos estudantes do que para as habilidades. Os professores apresentaram dificuldade em trabalhar com a criança que não tem interesse ou com aquela que tem capacidade para aprender e não tem oportunidade em virtude da falta de subsídio familiar, social, econômico e cultural. Ou seja, os professores e gestores manifestaram a dificuldade de trabalhar com perfil heterogêneo que se tem na sala de aula,

principalmente, quando o estudante não atende às expectativas daquilo que a escola julga ser o “aluno ideal”, por exemplo como descreve a professora Francisca:

minha maior dificuldade é trabalhar com alunos com dificuldade na fala e na escrita, alunos que pronunciam errado e ao registrar transferem isso pra escrita. Como não tenho formação pra isso sinto-me amarrada incapaz e na rede municipal não existem profissionais para trabalhar com essas crianças, que levam isso pra vida (Professora Francisca).

A escola pública, tal como vivenciamos na atualidade nos remete à reflexão de Emília Ferreiro no início dos anos 2000 (2001, apud LERNER, 2007, p. 7) quando descreve:

a escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferenças de origem. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças.

E conclui seu pensamento ponderando que:

é indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade assumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro (FERREIRO apud LERNER, 2007, p. 7).

Além dos problemas anteriormente mencionados pelos participantes, o grupo demonstrou angústia, descrença e desmotivação por não saberem mais o que fazer com os estudantes que apresentam dificuldades ou que “simplesmente” não aprendem, se fixando em argumentos como a falta de recursos (humanos e materiais), a falta de um diagnóstico e tratamento clínico, ao pouco envolvimento familiar, a dúvida “do que” e “como” fazer para ensiná-los entre outros. Uma minoria dos professores acredita que seu trabalho é suficiente e não há necessidade de mudar o planejamento nem a prática para o estudante com problemas de aprendizagem. Esse tipo de pensamento sobre a própria prática gera um impacto negativo, porque faz com que acreditem que já esgotaram todas as possibilidades de intervenção pedagógica.

Os participantes também mencionaram a dificuldade na elaboração do planejamento de ensino, especialmente para planejarem diferentes atividades para a maioria da sala que consegue acompanhar o conteúdo trabalhado e outras para aqueles que apresentam desempenho inferior. Destacam que alguns estudantes não obtêm o desempenho esperado mesmo com atividades diferenciadas e diante disso indagam-nos: “o que fazer com esses alunos?”. Para Stein, Smith e Silver (1999) esse desafio ocasiona para os pesquisadores não apenas desenvolverem:

novos conhecimentos sobre como ensinar a ser professor, mas também combinarem estratégias sob um enfoque compreensivo a respeito do desenvolvimento profissional que supõe ter a habilidade para avaliar qual estratégia será mais efetiva com um dado conjunto de professores, em um dado contexto, em um dado momento de suas trajetórias profissionais (STEIN; SMITH; SILVER, 1999, p. 263).

Nesse sentido, ao apresentarmos a questão da maturação neurológica relacionando a alguns comportamentos característicos a determinadas idades como, por exemplo, comportamentos que são esperados para uma criança de 7 anos (são ativos, atentos a tudo o que acontece a sua volta, instáveis enjoando rapidamente das atividades entre outros) e que são confundidos como características de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), favoreceu momentos ricos de reflexão e trocas de experiências entre os professores e gestores. É importante salientar e ter sempre em mente que as ações e decisões dos professores e gestores também se apoiam em seus conhecimentos e crenças sobre como as crianças aprendem.

Estratégias formativas dessa natureza, especialmente quando realizados em grupos e no local de trabalho favorece o estreitamento das bases relacionais, o trabalho coletivo e colaborativo entre os participantes. Percebemos que aos poucos começou a emergir no grupo sentimentos como angústia e expectativa com relação ao processo formativo. Tinham a expectativa de que todos os estudantes com dificuldades de aprendizagem da escola aprendessem, que conseguissem ser alfabetizados ou que adquirissem as habilidades mínimas para acompanhar o ano seguinte, particularmente, aqueles que estavam concluindo 5º ano e ingressariam, no ano seguinte, no 6º ano, em outro sistema de ensino com características muito distintas daquelas da rede municipal.

Em continuidade, a partir de inquirições para incentivar o diálogo e a reflexão, verificamos uma preocupação quanto aos resultados das avaliações externas e em larga escala, como também outros fatores elencados como dificultadores de uma aprendizagem efetiva, sendo eles: a indisciplina, a dificuldade de memorização, crianças sem diagnóstico, as dúvidas se realmente as salas heterogêneas ajudam a criança com problemas a avançar, a dificuldade que enfrentam em atender a todas as crianças com dificuldades de aprendizagem entre outros.

Percebemos que apesar dos participantes conseguirem apontar os fatores interferentes nas dificuldades de aprendizagem de seus estudantes, observamos no grupo uma dificuldade grande na elaboração do planejamento de ensino. A dificuldade na sistematização do planejamento, com objetivos claros, estratégias de ação adequadas para que as finalidades fossem alcançadas, seleção de recursos didáticos para auxiliar os estudantes efetivamente a avançarem no processo de aprendizagem, assim como na definição de um processo avaliativo que apontassem os resultados processuais do trabalho e o avanço (ou não) das crianças.

A respeito do planejamento, Rinaldi (2015, s/p) “salienta que não há uma única forma de se planejar. Contudo, é preciso que o professor tenha clareza do que quer que os estudantes aprendam e porque o aprendizado daquele conteúdo é importante”. Para tanto, esclarece que planejamento:

é a hipótese do professor sobre como ele acha que a aula vai acontecer;
é o que o professor espera que os alunos aprendam e como é que ele se organiza para favorecer concretamente essa aprendizagem;

precisa revelar todas as possibilidades dos estudantes (prever na organização da rotina – plano de aula – o trabalho de organização do tempo, do espaço, os recursos utilizados, avaliação da aprendizagem) (RINALDI, 2015, s/p).

Em relação às condições didáticas que têm oferecido aos estudantes para alcançarem as expectativas iniciais, os professores argumentaram que elaboravam atividades diferenciadas e que uma das estratégias encontradas foi dividir as crianças em grupos cujos rendimentos são mais próximos para que possa ser trabalhado realmente o conteúdo esperado, as com desempenho um pouco inferior e as que estão bem defasadas, pois estas crianças demandam de um tempo maior de atenção do professor. Diante desta situação, relataram que ao usar a estratégia já observaram mudanças na aprendizagem dos estudantes.

Os professores também citaram que utilizam um instrumento de sondagem para verificar a aprendizagem da escrita, além de realizarem um acompanhamento processual bimestral, observação individual e diária de cada criança, no intuito de identificar como o estudante está se desenvolvendo nos níveis notacionais de discurso e de leitura. No entanto, diante da escassez de tempo acabam não aproveitando os dados obtidos na sondagem para uma reflexão cautelosa que poderia orientar a elaboração ou sistematização de um (re)planejamento.

Outro tema abordado com o grupo versou sobre o sistema de escrita. Inicialmente, questionamos o grupo sobre a base do sistema de escrita do português e obtivemos como resposta majoritária que é alfabética. Contudo, somente uma professora conseguiu explicar o porquê. Deste modo, para auxiliar a compreensão dos demais professores aplicamos algumas atividades de leitura de palavras não usuais (perscrutar, tergirversar), pseudopalavras (quifomba, glupepcídeo) e palavras de língua estrangeira (watashiwa, hajimemashite) para refletirem como conseguiram realizar a leitura. Também os indagamos sobre, na compreensão deles, qual era o processo que a criança adquiria primeiro, a leitura ou escrita. Notamos que houve um conflito, sendo que algumas participantes responderam que era a escrita, outras a leitura e uma maioria ficou quieta. Diante das respostas, solicitamos que realizassem uma reflexão do que estavam ensinando às crianças e, em uníssono, responderam a escrita.

Após esse momento inicial de reflexão conjunta a partir das inquirições apresentadas, realizamos a apresentação do conteúdo a respeito do Sistema de Escrita do Português, das normas ortográficas, dos processos cognitivo-linguísticos envolvidos na leitura e a relevância da linguagem oral à aquisição da leitura e da escrita. Notamos que a partir desse encontro o grupo ficou mais atento, tiveram dúvidas a respeito do conteúdo, questionaram e ficaram pensativas sobre sua ação de ensinar. Para Sacristán (1988, p. 198-199):

o professor não decide sua ação no vazio e sim no contexto da realidade, em uma instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, por uma política curricular, pelos órgãos do governo... A profissão docente não é algo eminentemente pessoal e criativo, sujeito às possibilidades de formação e ao desenvolvimento do pensamento profissional autônomo dos professores... As possibilidades autônomas e competências do professor interagem dialeticamente com as condições da realidade que são dadas ao professor na hora de configurar um determinado tipo de prática... A análise social da prática de ensino nos evidencia que ela é uma prática institucionalizada, definida historicamente por condicionamentos políticos, sociais etc.

Após inúmeras intervenções individuais e de trabalho conjunto no grupo, foi proposto aos participantes a elaboração de um planejamento coletivo. O grupo foi subdividido em dois para a realização da atividade proposta; observamos que ambos não conseguiram discutir nem planejar coletivamente, uma vez que alguns integrantes não participaram da discussão nem contribuíram com suas ideias, experiências ou práticas para elaboração do planejamento.

De modo geral, no grupo 1, houve trocas importantes entre as professoras alfabetizadoras com as professoras do 3º e 4º anos, porém as experiências práticas dessas últimas não foram acatadas pelas alfabetizadoras em virtude do argumento de que o conteúdo era diferente, que os estudantes que acompanham o conteúdo seriam penalizados, que as atividades não condizem com a idade entre outros e como resultado final o grupo não conseguiu sistematizar o planejamento. No grupo 2, as professoras sistematizaram o planejamento, a partir das orientações. No entanto, realizaram a tarefa de forma pouco detalhada, com pouca criatividade, sem objetividade, sequência didática e clareza entre os objetivos almejados, o conteúdo proposto e os demais elementos didáticos que compõe um planejamento de ensino. Durante a discussão no grupo, surgiu a ideia de elaborar atividades que despertassem o interesse do estudante, todavia utilizaram de situações práticas que já realizavam cotidianamente para elaborarem o planejamento. Não conseguiram articular os conteúdos trabalhados ao longo do processo formativo com a proposta de planejamento a partir do currículo da escola. Tal vivência nos leva a perceber a dificuldade dos professores de alterarem suas práticas, bem como desconstruir crenças, práticas e comportamentos cristalizados, especialmente quando têm a exigência de produzir coletivamente.

Os resultados, inicialmente, nos levam a pensar em falta de atitude de colaboração, cooperação, flexibilidade, de trabalho em equipe, entre outros. No entanto, ao analisar o processo formativo percebemos que a atitude de buscar a solução para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem vivenciados cotidianamente no exercício da profissão, quer seja na sala de aula ou na escola, parece lógica e óbvia. Porém, se a articulação pensamento-ação fosse lógica, conhecendo o pensamento dos professores e gestores seria possível antecipar suas ações. Assim, se os participantes tivessem consciência de que não dominam certos conteúdos, estratégias e foram capazes de expressar essa conscientização, era esperado que aproveitassem a oportunidade de planejar conjuntamente e procurassem aprender na prática como fazer intervenções para o enfrentamento das dificuldades. Mas, Zabalza (1994) alerta para o fato de que “a conexão pensamento e ação não é só lógica, antes integra componentes afetivos, experienciais e de conhecimento” (ZABALZA, 1994, p. 32).

Desta forma, a situação aponta para o desafio dos gestores no interior das escolas, pois como descreve Libâneo (2005, p. 32) “a função do coordenador envolve coordenar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares”.

Conclusões

A leitura e consequente análise da aprendizagem profissional e das práticas apresentadas pelos participantes quanto aos problemas de aprendizagem na experiência analisada, não foram realizadas no sentido de entendê-las como situações paralisantes nem como situações de exposição

ou de julgamento de valor. As dificuldades enfrentadas por professores e gestores no interior da escola parecem evidenciar um conjunto de aspectos que são problemáticos para o professor e que influenciam direta ou indiretamente o seu trabalho com as crianças, constituindo-se em pontos de preocupação, conflito, dúvida ou mesmo de reflexão que implicam a tomada de decisão na sala de aula.

O processo, nos revelou a relevância de articular os conhecimentos da fonoaudiologia na formação continuada de professores e gestores no seu local de trabalho, considerando-a como um processo constante de formação, atualização, articulação, contextualização e de desenvolvimento de competências para a prática pedagógica. Para tanto, se faz necessário o envolvimento de toda equipe (escola e universidade) para realizar um trabalho coletivo em que haja espaços de esclarecimento, de problematização das situações, de reflexão e de construção conjunta de estratégias para superação/minimização dos problemas de aprendizagem do cotidiano escolar.

Percebemos, com a iniciativa, a importância do trabalho multidisciplinar na escola para auxiliá-la na elaboração de estratégias pedagógicas, uma vez que a melhora no desempenho escolar da criança com dificuldades ou problemas de aprendizagem não depende só de um diagnóstico, dos atendimentos clínicos, dos medicamentos e das questões socioeconômicas e culturais. Defendemos que a escola pode e deve elaborar intervenções educacionais visando auxiliar a criança em seu desenvolvimento global e entender que muitas de suas atitudes podem agravar as dificuldades do educando desencadeando desmotivação, desinteresse e baixa autoestima. Mas, também, devem ter a clareza de que em alguns momentos determinadas situações fogem ao alcance do professor.

Observa-se, ainda, que diante do “não aprender” os professores não se veem como corresponsáveis pela aprendizagem do aluno atribuindo o fracasso como um problema apenas da criança, ainda demonstram dificuldades em se autoavaliar, ação esta que permite a desconstrução de crenças e construção de novas possibilidades e, conseqüentemente, a ressignificação da prática. Mizukami et al (1998, p. 507) alertaram que:

não se considerando a reflexão como julgamento sábio, admite-se que a experiência pode conduzir a lições erradas: o professor pode chegar a falsas conclusões a partir de uma experiência nova e, conseqüentemente, alterar seu conhecimento sobre seu trabalho de uma forma equivocada.

Assim, acreditamos que o trabalho em equipe multidisciplinar na educação contribui para as ações pedagógicas sob a luz do conhecimento científico articulados aos conhecimentos práticos e experienciais dos envolvidos, oportunizando a produção de novos saberes frente aos problemas de aprendizagem, uma vez que a realidade tem demonstrado que sozinhos tanto a escola quanto os professores encontram muita dificuldade e pouca efetividade na superação dos problemas.

Diante dessas considerações, acreditamos na premência de um trabalho colaborativo em que ocorra um intercâmbio de saberes, campo ainda pouco explorado pelos especialistas (fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos) para auxiliar professores e gestores na construção de saberes diretamente relacionados com a prática profissional e o desenvolvimento de atividades que conduzam a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo. Assim, trabalhos dessa natureza tornam-se necessários para que as ações sejam desenvolvidas e gerem um

impacto positivo no desempenho acadêmico dos educandos e na aprendizagem profissional dos professores e gestores em exercício na educação básica.

Notas

¹ Avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças que frequentam o 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas com o intuito de verificar a aprendizagem das habilidades de leitura e matemática. É elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e ocorre em dois períodos no ano (início e término).

² Avaliação externa da educação básica na rede pública do Ensino Fundamental (3º, 5º, 7º e 9º ano) e Ensino Médio (3º) para identificar o nível de aprendizagem dos alunos de cada escola, as habilidades adquiridas em Língua Portuguesa e Matemática e, ainda, acompanhar a qualidade do ensino.

³ Expressa em valores a qualidade da educação quanto ao fluxo e aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

⁴ Avalia o desempenho escolar de vários países, a cada três anos, no intuito de melhorar as políticas públicas e a qualidade da educação.

⁵ Reportagem disponível em <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/challenges-and-strategy-on-education/>.

⁶ Utilizadas para sensibilizar as participantes e vivenciar determinadas situações de forma a favorecer a reflexão, a tomada de atitudes e autoavaliação.

⁷ Material didático que auxilia melhor compreensão do assunto abordado e potencializa a discussão sobre o tema em análise.

⁸ Construído a partir de um caso real proposto pela escola de uma criança com problemas de aprendizagem.

Referências

CAPELINNI, Simone Aparecida. Fonoaudiologia e leitura e escrita: uma atuação por ser descoberta. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 9, n. 4, out./dez. 2007.

CAPELLINI, Simone. Aparecida; GERMANO, Giseli Donadon; CUNHA, Vera Lucia Orlandi. Aprendizagem e habilidades acadêmicas. In: PANTANO, T.; ZORZI, J. (Org.). *Neurociência aplicada à aprendizagem*. São José dos Campos: Pulso, 2009, p. 125-139.

CAPELLINI, Simone Aparecida; OLIVEIRA, Karina Tamarozzi. Problemas de aprendizagem relacionados as alterações de linguagem. In: CIASCA, Sílvia Maria. (Org.) *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 113-140.

CAPELLINI, Simone Aparecida; SALGADO, Cintia A Avaliação fonoaudiológica do distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem: critérios diagnósticos, diagnóstico diferencial e manifestações clínicas. In: CIASCA, Sílvia Maria. (Org.) *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 141-164.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p. 89-108.

CIASCA, Sílvia Maria. (Org.). *Distúrbio de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GRIGOLI, Josefa Aparecida Gonçalves et al. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan./abr. 2010.

LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. Conferencia dictada en las primeras jornadas de educación intercultural de la provincia de buenos aires: género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. *Lectura Y Vida – Revista Latinoamericana De Lectura*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Pontos críticos dos atuais cursos de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 11, n. 65, p. 52-63, 2005.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006, p.163-186.

MASUYAMA, Paula Mieco Koizumi. *Tecendo redes entre Educação e Fonoaudiologia: formação colaborativa e práticas de ensino possíveis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2015.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016.

RAMOS, Alice de Souza; ALVES, Luciana Mendonça. A Fonoaudiologia na relação entre escolas regulares de ensino fundamental e escolas de educação especial no processo de inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 2, p. 235-250, maio/ago. 2008.

RINALDI, Renata Portela. Planejamento: guia para a tomada de decisões e a busca de coerência entre o que se vai ensinar. *Didática: Notas de aula*. Presidente Prudente: FCT/Unesp, 2015.

RINALDI, Renata Portela. Programa online de formação de formadores: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 3, 941-971, set./dez. 2013. Acesso em: 13 nov. 2016.

RINALDI, Renata. Portela et al. Online programme to prepare teacher tutors: an experience involving a university-school partnership. In: FLORES, Maria Assunção; CARVALHO, Ana Amélia et al. (Eds.). *Back to the future: legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research*. Boston: Sense Publish, 2013, p. 297-309. Disponível em: http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6209-240-2_17. Acesso em: 02 nov. 2016

RINALDI, Renata Portela. *Programa de desenvolvimento profissional de formadores e professores dos anos iniciais do ensino fundamental no local de trabalho: uma parceria entre universidade-escola*. Projeto de Pesquisa, CNPQ (Proc. 400819/2010-4), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2010.

RINALDI, Renata Portela. *Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. *El curriculum: uma reflexion sobre la práctica*. Madri: Ediciones Morata, 1988.

SANTOS, Danielle Aparecida Nascimento dos. *A formação de professores de uma escola da rede pública estadual em serviço para o trabalho com projetos utilizando as tecnologias de informação e comunicação*. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. Presidente Prudente, 2006.

SANTOS, Maria Inês Abranches de Oliveira. Programa de intervenção nas alterações de leitura e escrita. In: ZORZI, Jaime; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). *Dislexia e outros distúrbios da leitura-escrita: letras desafiando a aprendizagem*. 2 ed. São José dos Campos: Pulso, 2009, p. 227-265.

SENNA, Luis Antonio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008.

TAKASE, Erica Mayumi; CHUN, Regina Yu. Comunicação e inclusão de crianças com alterações de linguagem de origem neurológica na perspectiva de pais e educadores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 2, p. 251-264, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.com.br/pdf/rbee/v16n2/a07v16n2.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para onde vai o professor? Resgate do professor com sujeito de transformação*. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

ZORZI, Jaime Luis. Fonoaudiologia, aprendizagem e educação. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 177-352, mar./abr. 2010.

ZORZI, Jaime Luis. Os distúrbios de Aprendizagem e os Distúrbios de Leitura e Escrita. In: BRITO, Ana Teresa Brandão de Oliveira (Org.). *Livro de fonoaudiologia*. São José dos Campos: Pulso, 2005, p. 217-230.

ZABALZA, Miguel. *Diários de classe*. Porto: Editora Porto, 1994.

ZORZI, Jaime Luis; CIASCA, Silvia Maria. Caracterização dos erros ortográficos em crianças com transtornos de aprendizagem. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 321-331, jul./set. 2008.

Recebido em: nov. 2016.

Aceito em: maio 2017.

Paula Mieco Koizumi Masuyama: Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Presidente Prudente/SP. E-mail: paulamasuyama@gmail.com

Masuyama; Rinaldi. *Formação de professores em exercício: o olhar sobre os problemas de aprendizagem*

Renata Portela Rinaldi: Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: renata.rinaldi.unesp@gmail.com