



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

10905 - Resumo Expandido - Trabalho - XIV ANPED SUL (2022)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 06 - Formação de Professores

**FORMAÇÃO CONTINUADA E MEDIAÇÃO: REPERCUSSÕES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DI**

Andrea Prestes Xavier - UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

Maria Selma Grosch - UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense

**FORMAÇÃO CONTINUADA E MEDIAÇÃO: REPERCUSSÕES NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ESTUDANTES COM DI**

Esta pesquisa desenvolvida no ano de 2021 intencionou saber se, dentre as temáticas trabalhadas nos cursos de formação continuada dos professores alfabetizadores, a mediação da aprendizagem é uma delas e se a sua apropriação tem repercussões nas salas de aula, mais especificamente, no processo de alfabetização e letramento de estudantes com deficiência Intelectual (DI).

A questão que desencadeou a pesquisa foi: quais as contribuições da formação continuada de professores/as para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem que incidam na alfabetização e no letramento de estudantes com deficiência intelectual? Tal questão surgiu da análise empírica dos resultados pouco satisfatórios da alfabetização e letramento de crianças e adolescentes com DI com os quais atuamos no Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial (CAESP) e da suspeita de que as dificuldades enfrentadas pelos/as professores, no que diz respeito a esse processo, têm relação com carência de subsídios teórico-práticos.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender quais as contribuições da formação continuada de professores/as para a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem que incidam na alfabetização e no letramento de estudantes com deficiência intelectual.

Para subsidiar esta pesquisa, buscamos o respaldo na abordagem qualitativa. Realizamos ainda, um levantamento bibliográfico para subsidiar a compreensão dos conceitos e dos fundamentos envolvidos no estudo. No desenvolvimento, ressaltamos o conceito

formação continuada de professores/as, tomando-o como tema central, e correlacionando-o com discussões acerca dos processos de mediação (modo importante de gerir a prática pedagógica), e de alfabetização e letramento de estudantes com DI, na perspectiva histórico-cultural, embora estes últimos não nos possibilitassem subsídios suficientes em virtude da escassez de literatura relacionada.

Segundo Gatti (2008), a preocupação com a formação de professores surgiu pelas pressões do mundo do trabalho, as quais vêm estabelecendo o modelo informatizado e atribuindo mais valor ao conhecimento. Além disso, surgiu da “constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população” (2008, p. 62). Todavia, diante desse contexto, ao invés de vez de assumir o caráter de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos que colaborassem para a superação das lacunas educacionais, a formação continuada de professores/as foi se caracterizando como forma de suprir carências da formação inicial (GATTI, 2008) e deficiências da prática pedagógica.

Atreladas à ação de formação continuada encontram-se termos como capacitação, aperfeiçoamento, treinamento, entre outros. Entretanto, estes termos contêm concepções específicas que carecem de elucidação, pois não têm o mesmo sentido e significado e, na prática, reverberam em dinâmicas diferentes. Assim, destaca-se que compreender a formação continuada é algo complexo, embora falar de formação continuada seja muito comum no meio educacional.

Gatti (2008, p. 57) evidencia a existência de diferentes formas de conceber a formação continuada na prática, sendo desde cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, a qualquer tipo de atividade que contribua para o desempenho profissional, como por exemplo, as reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos entre outros.

Marin (2019), procurou esclarecer os conceitos que fazem referência aos processos de formação continuada, frequentemente encontrados: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada, e educação continuada. Para a autora (MARIN, 2019), reciclagem é um termo relacionado ao conceito de atualização, pela qual visa-se obter melhores resultados, por meio de alterações profundas e até mesmo destruição de algo para que aconteça uma nova forma ou se atribua nova funcionalidade; treinamento é o processo para tornar uma pessoa apta ou capaz de executar certa tarefa, que denota modelagem de comportamentos voltada para execução de ações mecânicas; aperfeiçoamento faz referência ao ato de completar ou acabar algo incompleto com perfeição, de concluí-lo; capacitação é definida tanto sob a perspectiva de tornar capaz, habilitar, o que torna muito possível o ato de se adotar a capacitação como um conceito que represente ações para obter níveis mais elevados de profissionalidade, como também alude ao ato de convencer/persuadir; educação permanente, formação continuada e educação

continuada são conceitos similares, cuja centralidade do processo está no conhecimento, isto é, as três expressões apontam como eixo da formação inicial ou básica e da formação continuada, o conhecimento, valorizando o conhecimento dos profissionais da educação.

Tendo esclarecido os significados, tomou-se para esse estudo o termo formação continuada. Em André (2016), nos deparamos com a visão de que a formação continuada é uma fase do processo de desenvolvimento profissional do professor que se estende por toda a sua vida profissional, com o propósito de melhoria constante e, por conseguinte, melhoria da prática pedagógica. A autora (ANDRÉ, 2016), evidencia que não há momentos separados de formação – formação inicial e continuada –, mas sim um processo de desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da vida. Para a autora (2016, p. 30), a ideia de formação em duas etapas – formação inicial e continuada, fixou a interpretação “de que ao terminar a formação inicial a pessoa estaria formada”.

Para Nóvoa (1991), a formação continuada deve estar articulada com a prática dos professores, ser realizada nas próprias escolas onde estão as dificuldades, e resultar em projetos de ação. O autor concebe uma formação baseada no diálogo e em análises rigorosas sobre a prática, e que se proponha a construir com o coletivo as melhores formas de agir (NOVOA, 2013).

Por sua vez, Imbernón (2011), também defende a importância do processo ocorrer nas próprias escolas, da participação e da reflexão dos/as professores/as nos processos de formação. Para o estudioso, a formação continuada não pode ser entendida como atualização científica, pedagógica e didática, e que pressupõe a ignorância de alguns e para que outros sujeitos mais habilitados lhes esclareçam e sirvam de formadores, mas sim um espaço que se preocupa com a aprendizagem e as maneiras de torná-la possível.

Dessa forma, para Imbernón (2010), o que possibilita a produção de conhecimentos é uma formação em que há diálogo, participação e troca de experiências entre sujeitos que vivenciam as mesmas dificuldades e que se unem em torno de um projeto de trabalho, e reflexão teórico-prática das próprias práticas.

Observa-se, portanto, uma convergência quanto ao fato de a formação continuada ter a escola e o seu cotidiano como referência, ser organizada pelo coletivo de professores/as, priorizar as necessidades sentidas e as situações problemáticas vividas pelo coletivo, estimular a análise e a reflexão das práticas como uma das metodologias, e fortalecer a relação teoria-prática nesses processos. As concepções atuais compreendem que a formação continuada estando desarticulada desse conjunto de elementos não atende às necessidades dos/as professores/as.

A formação continuada de professores/as, portanto, é um dos espaços para trabalhar temáticas a respeito da aprendizagem dos educandos, seja daqueles sem deficiência ou com deficiência. A realidade escolar atual, formada pela diversidade de estudantes, dentre os quais estão aqueles/as com DI, demanda uma nova visão de processo ensino-aprendizagem para

atender às necessidades educacionais, necessitando ser discutida e refletida em momentos contínuos dentro das próprias escolas onde as dificuldades são sentidas.

Segundo Mantoan (2003, p. 45), a busca por conhecimentos pedagógicos para a inclusão, deve se fazer por meio do exercício constante e sistemático de discussões e reflexões sobre as situações do dia-a-dia que desequilibram o trabalho nas salas de aula, e “à luz do conhecimento científico”.

Para adentrar no assunto da inclusão e escolarização de crianças com DI, é importante conhecer os pressupostos de Vigotski, dentre os quais destacamos: as possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência, e os processos de mediação.

Para Vigotski (2019, p. 31), a “[...] a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. O psicólogo assegurava que o funcionamento psíquico das crianças com e sem deficiência segue as mesmas leis, mas com uma organização distinta (VIGOTSKY, 2019). De acordo com Vigotski (2019), as deficiências biológicas – primárias –, não devem se centrar na falta, mas nas possibilidades.

Outro pressuposto de Vigotski (2010) é de que o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto será realizado com o apoio de uma outra pessoa. A partir dessa compreensão, Prestes (2020, p. 190) aponta que para Vigotski, a instrução “ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”. Ou seja, para a teoria da Psicologia Histórico-Cultural, o que a criança faz hoje com o auxílio de adultos, amanhã poderá fazer sozinha, e o que ela realiza sem mediação, caracteriza o nível de desenvolvimento atual, caracterizando um avanço em seu desenvolvimento ocorrido em função da ajuda recebida anteriormente.

Compreendendo-se, portanto, que as leis do desenvolvimento das crianças com DI são as mesmas das outras crianças, o processo de internalização como condição para a evolução psicológica, mediado por alguém mais experiente, também é vivenciado pelas crianças com DI. A diferença está no fato de que a reconstrução interna de uma operação externa, apoiada pela mediação, no caso de crianças com DI poderá requerer mais tempo.

Resulta dessa compreensão que estudantes com DI são capazes de se apropriar, através da mediação pedagógica, de conhecimentos acadêmicos, o que não exclui a aprendizagem dos conhecimentos relativos à aprendizagem da língua escrita, pois os processos de aprendizagem da leitura e da escrita por alunos com DI são semelhantes aos dos educandos sem DI.

No que se refere ao campo investigativo desta pesquisa, selecionamos 12 (doze) professoras alfabetizadoras que lecionam em turmas de 1º ou 2º ano do ensino fundamental de 8 (oito) escolas da rede pública (estaduais e municipais) do município onde residimos. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. Como ferramenta analítica dos

dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), a qual se apoia nas seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, e interpretação/inferência/tratamento dos resultados.

Inicialmente, de forma direta, buscamos verificar como ocorre a formação continuada nas escolas pesquisadas e se ela [a formação continuada] subsidia a apropriação de saberes relacionados à mediação da aprendizagem. Os elementos encontrados da realidade em questão, após análise e interpretação apontaram que em relação aos conhecimentos abordados no processo de formação continuada predominaram pautas relativas à Base Nacional Comum Curricular lançada em 2017 (BNCC), destacando-se temas como “competências” e “habilidades” e a consciência fonológica, embora tenham aparecido outros temas nas respostas, como: processo de alfabetização, processo de escrita, método das boquinhas (fônico), estratégias de trabalho (metodologias ativas, brincadeiras, tecnologias).

As professoras afirmaram que os aspectos teóricos abordados nos encontros de formação da área de alfabetização de que participaram nos últimos cinco anos, estavam relacionados às suas práticas em sala de aula e às suas necessidades educativas, justificando que lhes proporcionaram “um novo olhar”, “novas ideias”, atualização e aperfeiçoamento, a reflexão sobre a prática, e também segurança. Além disso, todas as professoras afirmaram que a formação continuada lhes possibilitou mudanças em suas práticas, respondendo que as transformações ocorridas foram: a aplicação de novas estratégias, a atenção e respeito ao desenvolvimento individual (tempo de aprendizagem de cada educando), o uso de recursos digitais, de materiais concretos e exploração dos sons das letras, e auxílio em seu processo de aprendizagem.

Adentrando na temática “dificuldades de crianças com DI no processo de alfabetização”, os dados deixam dúvidas com relação ao modo como é tratado o assunto nos encontros, apesar de a maioria das professoras responderem que é um tema discutido. Ao analisarmos o complemento de cada resposta, percebemos a fragilidade com relação ao conhecimento em questão, o que revela que discussões sobre a operacionalização da inclusão não é assunto prioritário na formação de professores/e que pouco ainda se discute sobre o tema. Quando indagadas sobre as contribuições da formação continuada para o processo ensino-aprendizagem deste público, as respostas evidenciaram que a formação destacou o uso de estratégias diversificadas, o papel de colaborador/a do/a professor/a, a interação entre os/as estudantes, a importância do planejamento, e também reflexões sobre os seus erros e acertos.

Outro elemento central analisado nessa pesquisa foi o conceito de mediação da aprendizagem das professoras. De modo geral, as professoras não conseguem esclarecer o conceito, apenas o vinculam a formas que os/as professores/as encontram de promover a participação dos estudantes nas aulas, como por exemplo: faz com que o aluno pense, opine e argumente, colabora para que o estudante atinja os objetivos, ajuda o aluno, facilita, incentiva, motiva e orienta. Duas professoras se referem que o que caracteriza um/a professor/a mediador é ser elo entre o estudante e o conhecimento. Além disso, quanto à

origem do seu conhecimento sobre mediação, as professoras responderam que aprenderam na formação inicial, em cursos, com a experiência, ou por meio de leituras.

Na entrevista também nos propusemos a identificar se a relação entre as professoras e os/estudantes, e se as suas práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento dos/as estudantes com DI apresentavam relação com a ação de mediar a aprendizagem. As professoras apontam com veemência que na interação com os estudantes deve haver afetividade e outros sentimentos, como: confiança, respeito, cooperação e boa comunicação. Quanto à condução do processo de alfabetização e letramento e às estratégias utilizadas e/ou que estão dando certo verifica-se nas respostas das professoras entrevistadas: atividades diversificadas, atividades diferenciadas, atividades adaptadas, conhecer o aluno e respeitar suas limitações, materiais concretos, atividades lúdicas, parcerias com outros profissionais (segundo/a professor/a, professor/a do AEE, psicólogo/a, fonoaudiólogo/a), uso de combinados e de rotina, interação entre os educandos.

A realidade investigada, em relação à formação continuada, se apresentou frágil diante da sua finalidade e em seus aspectos teórico-metodológicos, constatando-se que há um longo caminho a percorrer para chegar à forma que possa realmente proporcionar aos/às docentes a sua autorregulação para pensar e transformar suas práticas.

Infere-se que há um distanciamento entre a formação docente continuada e os saberes sobre mediação da aprendizagem. As docentes não mencionam de forma significativa a mediação da aprendizagem nem o estudo de teorias. Partindo-se do princípio de que teoria e prática são indissociáveis dentro do trabalho docente, que uma depende da outra, podendo a prática ser considerada um fundamento da teoria, conclui-se que a formação continuada não reveste as docentes do aprofundamento da teoria da mediação para sua atuação. Assim, verifica-se a necessidade de compreensão da teoria para a aplicação em sala de aula.

Com relação à alfabetização e letramento de estudantes com DI as professoras acabam se pautando em práticas tradicionais e um ponto que merece atenção é a da diferenciação das atividades para esse público, o que denota que os/as estudantes com DI são considerados aquém de seus/as colegas.

O estudo deixa como sugestão a importância do desenvolvimento de outras pesquisas que suscitem estudos a respeito das interações e intervenções educativas voltadas a promover a apropriação dos conhecimentos sistematizados pelos/as estudantes com DI, mais especificamente, a alfabetização e o letramento, e de provocar indagações sobre o papel da formação continuada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professores. Mediação da aprendizagem. Deficiência intelectual. Alfabetização e letramento.

**REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli. Perspectivas inovadoras na formação. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

GATTI, Angelina Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARIN, Alda Junqueira. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Teoria e Educação**. Dossiê: interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, 1991, n. 4. p. 109-139.

NÓVOA, António. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

VYGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras completas - Tomo Cinco: fundamentos de defectologia**. Programa de ações relativas às pessoas com necessidades especiais (Trad.). Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 ou 2007.

VIGOSTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. VILLALOBOS, Maria da Pena (Trad.). São Paulo: Ícone, 2017.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2020.