PROJETO JORNAL E FORMAÇÃO CONTINUADA: EXPERIÊNCIA DE UM MUNICÍPIO

Andréa Rodrigues Dalcin
FE/UNICAMP
deiadalcin@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho discorrerá sobre o processo de formação continuada desenvolvido no Município de Cajamar/SP, a partir das orientações didáticas presentes no Projeto Jornal que compõe o "Projeto Estudar pra Valer!: leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental", elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). A ideia que perpassa o projeto é a de que toda criança é capaz de aprender. Assim, esta proposta visa à formação docente com foco no ensino da leitura e produção textual, a partir de situações contextualizadas, tais como: escrita de carta à coluna do leitor, produção de comentário e notícia, leitura de jornais impressos e publicados na internet. Assim, quais são os conhecimentos necessários para desenvolver este trabalho? Quais são os papéis formativos que os diferentes atores da escola precisam desenvolver? Diante destas interrogações, esta comunicação pretende apresentar as possíveis contribuições voltadas à formação do professor e da equipe que acompanha o trabalho, através da análise do material proposto pelo Projeto Jornal. Neste contexto, estudar a concepção de linguagem e avaliação cabe a quem? Já a gestão dos tempos e espaços de aprendizagem, acompanhamentos do ensino dos professores e da aprendizagem dos alunos de forma articulada ao Projeto Político Pedagógico da escola é função de quem? Enfim, como articular os diferentes olhares? Para tanto, buscar-se-á como aparato teórico as contribuições de Bakhtin (2004), considerando que há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura; de Vygotsky (1998) que nos alerta que o aprendizado escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança, de Roger Chartier (2001) que traz os conceitos de representação, prática, apropriação como tensão operatória entre leitor e texto.

Palavras-Chave: professor, jornal, formação continuada.

INTRODUÇÃO

Discutindo práticas: um pouco de reflexão

Ao assumirmos a compreensão das práticas culturais cotidianas discutidas por Certeau, tomamos como foco as relações sociais vividas pelos sujeitos ordinários, o que nos remete à busca pela compreensão de seus atos singulares, bem como suas operações. Nesse sentido, através dos indícios deixados por aqueles que vivenciam os inúmeros fazeres existentes, procuramos compreender o processo de apropriação enquanto reinvenção do ato de praticar que se converge em "fazeres ordinários" e constitui a forma de cada um dos gestos (CERTEAU, 1994).

Diante disso, quais são os indícios deixados pelos professores no cotidiano escolar? Como se apropriam e reinventam suas ações? Que vestígios são deixados que nos permitam ter indicativos para sua formação?

Interrogar esses aspectos significa adentrarmos o campo da formação de professores, processo que não é fácil, pois muitas vezes, desconhecemos seu ofício por não termos clareza do que é ser professor (CHARLOT, 2002). Nesse contexto, mais do que a formação propriamente dita, o grande ponto de discussão envolve a relação do professor com o saber e com a escola, visto que, pensar em formação de professores sem uma definição precisa de seu trabalho, é muito difícil.

Pesquisas resultantes a partir do pensamento e da ação dos professores permitem compreender como se aprende e se pratica um ofício e como se melhora a eficácia do ensino. Se as práticas não sabem utilizar as teorias elaboradas fora delas, poderiam, então, produzir sua própria teorização (CHARTIER, 2007).

Assim, quando os pesquisadores conduzem um trabalho reflexivo sobre os saberes na ação[1], eles podem dar aos professores o domínio explícito do que sabem fazer. Isso faz com que se rompa com o teorismo do pesquisador que conhece a verdade e o teorismo da prática que é do professor que conhece porque tem a experiência em sala de aula, pois o que está em jogo é justamente o diálogo entre os dois tipos de teoria.

---

[1] BARBIER, Jean-Marie (org.). Savoirs théoriques et saviors d'action. Paris: PUF, 1995. In CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade.** Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007, p. 187.

Se pretendemos falar sobre práticas, também temos que dialogar com elas em suas multiplicidades, pois os fazeres docentes, as culturas profissionais, os saberes escolares, as ações de formação docente, as práticas de ler e escrever, entre outros, são constituídos historicamente por múltiplos interesses.

Há algumas décadas, o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita vem sendo amplamente discutido, analisado, pesquisado e debatido em todas as instâncias, seja com os professores em sala de aula, com os gestores que atuam pedagogicamente na escola e na Secretaria de Educação e, ainda, com os pesquisadores que buscam incessantemente compreender as dificuldades de ensino e aprendizagem da língua materna.

Sabemos que a escola pública brasileira enfrenta grandes dificuldades no que concerne à garantia de um ensino de qualidade e aprendizagem para todos, pois a educação vive um tempo de incertezas, na qual mudanças se fazem necessárias. Há um excesso de discursos que, muitas vezes, tornam-se redundantes e se traduzem em práticas das mais diversas possíveis.

O campo voltado à formação de professores está exposto a esses discursos, sendo essencial pensarmos em um modelo de formação construída dentro da profissão (NÓVOA, 2009). Partindo deste princípio, a Diretoria Municipal de Educação de Cajamar/SP, traz uma prática de formação continuada de professores que prima pelas necessidades reais da sala de aula, tendo como parâmetro para levantamento de demandas, as avaliações externas, internas, acompanhamentos à prática do professor e análises de produções escritas dos estudantes. Nesse contexto, tudo o que é discutido em formação emerge dos aspectos citados, mapeados e analisados, isto é, as demandas de formação surgem da sala de aula.

Analisar os dados quantitativos e qualitativos de aprendizagem na leitura e na escrita, acompanhar pontualmente a prática em sala de aula, problematizar, intervir, dialogar e negociar com o professor o seu fazer são algumas das estratégias formativas que requer uma equipe para este fim, tanto na escola como na Diretoria de Educação. Para tanto, fortalecer os gestores enquanto formadores é condição *sine qua non* no processo de formação de professores.

Para esta proposta de trabalho, as unidades escolares contam com Diretores de Escola, Assistentes de Direção e Assessores Pedagógicos a depender da quantidade de classes; a Diretoria de Educação possui uma equipe técnica formada por nove Supervisores de Ensino, doze Assistentes Pedagógicos (Comunicação, Alfabetização, Matemá-

tica, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Educação Inclusiva), cinco Psicopedagogas e um Coordenador Geral. Independente da função e do local de atuação, todos desenvolvem um trabalho pedagógico de acompanhamento relacionado às aprendizagens dos estudantes, à prática em sala de aula e à melhoria da qualidade de ensino.

Se entendermos que a formação profissional é um processo de ensino e aprendizagem, que aprender envolve uma elaboração mental marcada por experiências anteriores de quem aprende, a premissa que se tem é a do professor enquanto sujeito ativo e singular no processo de formação. Pensar desta forma significa assumir uma metodologia de formação em que os professores são os protagonistas com características de personalidade, recursos intelectuais, afetivos e estilo de aprendizagem que lhes são próprios.

No percurso de formação, dois autores tiveram grande influência nas ideias, concepções e teorias que sustentam as práticas dos professores: Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934) que discute as relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento; Mikhail Mikhalovich Bakhtin (1895-1975) que traz contribuições sobre a interação entre sujeito e linguagem. Em comum, esses dois autores têm uma visão sócio-histórica e cultural do sujeito que aprende, bem como a língua enquanto objeto de conhecimento.

Na visão de Bakhtin, os textos produzidos por nós, sejam orais ou escritos, são maneiras de dizer que se originam das necessidades criadas em diferentes esferas da comunicação humana. Vygotsky, por sua vez, atribui à linguagem, um papel decisivo na constituição das funções psicológicas superiores e da subjetividade.

Assumir uma concepção como esta, implica uma visão de ensino que possui um papel decisivo na aprendizagem e no desenvolvimento, pois a escola tem a responsabilidade na apropriação dos conhecimentos sistematizados pelos sujeitos, a partir de um ensino articulado ao repertório cultural dos alunos.

Com o declínio da teoria reprodutivista, a pesquisa educacional traz o professor no centro da atuação escolar enquanto sujeito que as inaugura, sendo o principal ator das transformações vividas na escola e das mudanças nas propostas curriculares. Diante disso, interrogar a escola a partir da *"formalidade das práticas"* (CERTEAU, 2004) obriga-nos a pensar os sujeitos sem dissociá-los dos fazeres ordinários.

Desta forma, trata-se de proceder de maneira a tornar visíveis e dizíveis os modos de ações escolares, ou seja, suas táticas e seus usos que são feitos, tanto por alunos como por professores, a partir de modelos e regras constitutivos do que podemos chamar de *"cultura escolar"* que vê a criança, o jovem e o adulto em sua totalidade, se opondo a *"cultura em pedaços"*. Assim, segundo Certeau (1995, p. 10):

> [...] toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais [...]. Assim entendida, a cultura não é nem um tesouro a ser protegido dos danos do tempo, nem um 'conjunto de valores a serem defendidos'; ela significa simplesmente 'um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social.

Diante disso, o trabalho do professor consiste na construção de práticas que conduzam os alunos à aprendizagem. Para tanto, o diálogo com outros professores, o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são aspectos centrais que merecem destaque na formação de professores e fazem avançar a profissão.

Partindo desta concepção, analisar o Projeto Jornal que compõe o "Projeto Estudar pra Valer!: leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental", elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e evidenciar a contribuição e o favorecimento deste material para formação do professor em sua atuação em sala de aula, é uma possibilidade de reflexão e discussão a respeito de estratégias formativas em que os professores possam aprender a investigar sua prática profissional, por meio da parceria com outras pessoas e conquistar a competência de tomá-la como objeto de análise.

PROJETO JORNAL: UM OLHAR VOLTADO À FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Na perspectiva de trabalho com o Projeto Jornal, que tem como foco a produção, mas principalmente a leitura, professores e estudantes compartilham os propósitos que são explicitados antes de o trabalho se iniciar. Com isso, as ações demandam participação ativa de todos os envolvidos e ganham significado por estarem inseridas em uma situação de produção que visam um produto final contendo um propósito comunicativo.

Os textos lidos e produzidos são comentados, analisados, revistos, discutidos, reescritos e divulgados. Portanto, para que esta proposta se efetive, a formação do professor precisa ser focada, clara e intensa nos aspectos que envolvem a exploração de di-

ferentes gêneros textuais presentes no portador jornal, bem como nas práticas de leitura que este suporte nos traz.

Segundo Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004, p. 74):

> Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (1984), como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero.

Nesse contexto, o gênero textual é uma ferramenta com a qual torna-se possível exercer uma ação linguística sobre a realidade ampliando as capacidades individuais do usuário e seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Isso implica em uma concepção onde a aprendizagem dos diferentes gêneros textuais, além de ampliar a competência linguística e discursiva, indica diferentes formas de participação social.

Tomemos como exemplo, o Projeto Jornal: ao ler jornais e reconhecer as intenções de quem escreve, as estratégias utilizadas para atingir o leitor, as diferentes maneiras de fazer nos diferentes jornais que publicam uma mesma notícia, a seleção de assuntos que são destaques, as táticas dos leitores etc., faz com que os estudantes comecem a penetrar nessa esfera discursiva e de comunicação que é essencial para a formação de opinião.

Nesse sentido, ao entrar em contato e se apropriar da maneira em que os artigos de opiniões, as cartas de reclamações e de solicitações, as notícias e reportagens são produzidas e inscritas nos jornais, o estudante não apenas se apropria de informações sobre seu conteúdo, seu estilo, sua estrutura e sua linguagem, mas também toma consciência das atitudes que um cidadão pode ter diante de determinadas situações.

O trabalho de formação docente que traz em seu bojo uma concepção como esta requer estratégias ricas em estudo, problematização, tematização de práticas, análise de planejamentos, trocas de experiências com focos estabelecidos, parcerias etc.

Diante disso, a formação de professores no município de Cajamar é realizada a partir da concepção sócio-interacionista, pois acredita-se que os sentidos nascem nas relações sociais e, ao significar um instrumento, uma ferramenta, realça-se a linguagem como ação para estabelecer um determinado sentido. A linguagem é entendida como ação humana e, a palavra, não apenas representa e simboliza algo, implica um sentido que se produz em condições específicas e se reproduz porque o homem produz lingua-

gem nas relações sociais. Assim, os significados das palavras se modificam na história da língua, do grupo social e no desenvolvimento dos indivíduos (VYGOTSKY, 2005).

Diante disso, as formações caminham na direção de que é preciso compreender o contexto de produção (quem fala ou escreve, para quem, com que intenção, em que situação, em que momento histórico etc.) e, de outro, a apropriação da estrutura, composição e estilo do texto, com foco no ensino da leitura e produção textual, a partir de situações contextualizadas, tais como: escrita de carta à coluna do leitor, produção de comentário e notícia, leitura de jornais impressos e publicados na internet.

Mas por que trabalhar com o jornal?

O Módulo 4 do Projeto Estudar pra Valer!, orienta o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes sobre o jornal. Intitulado de Projeto Jornal, a justificativa deste trabalho culmina no que é imprescindível em nossa atualidade: é preciso aprender a ler jornal enquanto um veículo de informação e formador de opinião.

Partindo desse pressuposto, é possível iniciarmos esta aprendizagem desde cedo. Porém é preciso que os professores acreditem que *todas as crianças são capazes de aprender*, aspecto que traz muitas discussões nas formações.

Pensando na necessidade de iniciar este trabalho com as crianças pequenas, o Projeto Jornal procura realizar uma aproximação gradual do estudante com este portador e com os gêneros que o acompanham. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 89), "quanto mais precisa as dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas".

Contudo, pensar neste aspecto, nos remete a algumas reflexões que envolvem: (1) maneiras de desenvolver práticas de linguagem que têm como objeto os gêneros; (2) como se dão as interações entre estudantes e gêneros e o que aprendem nessas situações.

O disparador do processo formativo envolve estratégias que se iniciam com situações que precisam ser planejadas para que os professores possam descobrir o que seus alunos já sabem. Isso implica em uma concepção na qual são propostas novas situações de aprendizagem para além do que os estudantes sabem, isto é, o trabalho a ser desenvolvido envolve o que não se sabe. Portanto, no caso do Projeto Jornal, saber o grau de familiaridade dos estudantes com este portador e com os gêneros que nele veiculam, ter clareza do quanto as famílias têm ou não acesso ao jornal, se há conhecimen-

to quanto à sua função social, quem o produz e para quê, são indícios que contribuirão para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Pensando que a cada ano novos conhecimentos vão sendo sistematizados, o projeto prevê uma gradação nas propostas de atividades do 2.º ao 5.º anos como podemos ver:

2.º ano: busca aproximação com o jornal.	**3.º ano: muda a exigência em relação à leitura e escrita.**	**4.º ano: novas propostas.**	**5.º ano: muda a exigência em relação à leitura e escrita.**
Atividades:	**Atividades:**	**Atividades:**	**Atividades:**
Aprendendo a ver o jornal; **Cadernos;** **Primeira página;** **Índice;** **Manchete;** **Título e a notícia;** **Opinião do leitor;** **O jornalista é você;** **Suplementos infantis;** **Propaganda;** **Piadas.**	Aprendendo a ver o jornal; Cadernos; Primeira página; Índice; Manchete; Título e a notícia; Comentando notícias; Localizando notícias e informações; Opinião do leitor; O jornalista é você; Suplementos infantis; Classificados; Propaganda; Piadas.	Aprendendo a ver o jornal; Primeira página; Outros jornais; A notícia dentro do jornal; Em busca da notícia; Manchete e título; Manchete e notícia; Outras notícias; Entrevista; Classificados; Escrevendo para o jornal; Piadas; Jornal falado.	Aprendendo a ver o jornal; Primeira página; Outros jornais; A notícia dentro do jornal; Em busca da notícia; Manchete e título; Notícias; Outras notícias; Reportagem; Classificados; Texto de opinião; Escrevendo para o jornal. Charge. Jornal mural.

As atividades propostas procuram trazer uma compatibilidade com a idade e escolarização dos estudantes. No entanto, com o diagnóstico em mãos, é o professor que pensa na melhor maneira de conduzir o trabalho diante das orientações propostas no módulo.

Para esta condução, o professor irá definir em que momento os estudantes realizarão a atividade em duplas, grupos, trios, coletivamente ou individualmente; o que será necessário ampliar e/ou simplificar a partir do que o projeto traz. Decisões como esta requer constantes análises de práticas durante as formações, mas principalmente,

saber o que os alunos sabem para encaminhar didaticamente uma boa situação de ensino e aprendizagem.

O principal objetivo do Projeto Jornal é a leitura, mas o material também propõe algumas atividades em que os estudantes irão escrever. Nesse contexto, se o jornal na sociedade é utilizado para leitura, como realizar produções escritas em sala de aula que não descaracterizem a função do portador?

A essa questão, o material traz como proposições o registro de informações sobre o jornal, escrita de cartas para coluna do leitor, produção de comentários, notícias, propagandas, legendas através de situações próprias para este fim. Portanto, discutir as maneiras de fazer dessas práticas durante o processo de formação, contribui para a efetivação da ação didática, considerando que cada professor é um ser de carne e osso, datado historicamente e com conhecimentos que lhes são próprios e se modificam ao longo do tempo e da história. Isso faz de cada professor um ser único e singular.

Uma orientação essencial que consta no projeto, diz respeito aos aspectos que precisam ser desenvolvidos pelo professor enquanto os estudantes realizam as atividades. Observar cada aluno, intervir, informar e problematizar para que avance no processo de letramento – uso da leitura e escrita como função social – nos conhecimentos discursivos – intenção de quem escreve, para quem, onde os textos são publicados – e na compreensão do sistema alfabético de escrita é função precípua do professor.

Os aspectos observados podem ser registrados e discutidos no processo de formação, as intervenções precisam ser retomadas tendo como foco o objetivo de cada atividade proposta e aonde se quer chegar enquanto sistematização de aprendizagem. Isso envolve a reflexão da prática em sala de aula.

Vale ressaltar que, na França, a eficácia de uma formação para os professores estaria relacionada não aos saberes nela difundidos, mas ao lugar assumido pela reflexão sobre as práticas. Assim, faz-se necessário na formação de professores uma boa difusão de todos os saberes, sendo esta a principal função para as escolhas didáticas e práticas pedagógicas. Outro modelo, além deste citado, envolve uma formação de professores que se faz por "ver fazer e ouvir dizer" (CHARTIER, 2007).

Outro aspecto essencial envolve a clareza que o professor precisa ter com relação ao limite entre problematizar e informar enquanto o estudante realiza uma atividade, visto que faz toda diferença no processo de construção do conhecimento da criança. Assim, o ponto central de um processo de formação também são as práticas dos estu-

dantes, embora a docência se configure pelo ensino, que é uma prática sócio-cultural a qual se dá em um contexto específico, onde o professor é aquele que organiza, planeja e decide para ter condições de conduzir o processo em sala.

Acreditamos que, ao dizer que as práticas dos estudantes também são centrais neste processo, estes devem fazer o trabalho intelectual, caso contrário não irão aprender. Ao professor, cabe fornecer possibilidades e realizar intervenções, ao invés de dar respostas prontas, sem problematizações e sem resoluções de problemas (CHARLOT, 2002).

Assim, o trabalho do professor é fazer o estudante aprender, sendo que a eficácia de sua prática depende dos efeitos desta sobre as práticas das crianças, ou seja, a atividade intelectual. Nesse contexto, o que importa saber é se o trabalho do professor ajuda o estudante a desenvolver sua atividade intelectual.

Diante disso, outros questionamentos podem fazer parte da formação de professores: a criança tem ou não tem uma atividade intelectual? Qual o sentido dessa situação para o estudante? Qual o prazer que o estudante pode encontrar em uma atividade intelectual? Que sentido faz para o professor ensinar coisas, ajudar as crianças a aprender? Qual o sentido para um professor ir à escola a cada dia?

A partir desta concepção de formação que interroga, problematiza e analisa, outro caminho a ser definido são as estratégias formativas.

ESTRATÉGIAS DE FORMAÇÃO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA

Para desenvolver competências profissionais, a formação continuada do professor não pode ser pensada de maneira fragmentada, geralmente desenvolvida por pessoas contratadas pela Diretoria de Educação. Como já citado anteriormente, a formação precisa partir das necessidades reais de sala de aula voltadas às aprendizagens dos estudantes e à prática do professor.

Assim, a educação em Cajamar aposta em um modelo de formação onde, mensalmente, professores e gestores são convidados a participar de um processo que envolve uma reflexão contínua sobre a ação em sala de aula. Esta ação parte das avaliações diagnósticas realizadas em leitura e produção escrita das crianças, na qual as dificuldades apresentadas pelos estudantes são discutidas e trazidas em formação.

Para tanto, bimestralmente são organizados mapeamentos que abrangem o percentual de alunos alfabetizados, não-alfabetizados, as habilidades já desenvolvidas ou não em escrita, tanto nos que concerne aos aspectos notacionais como discursivos da língua. Esses dados de aprendizagem são analisados para cada escola e, posteriormente, o geral de toda a rede de ensino. É desta análise que surgem os aspectos a serem trabalhados nas formações.

Para que reflexões possam ser efetivadas, discussões encaminhadas, práticas analisadas e estudos realizados, algumas atitudes formativas são essenciais, pois a análise pessoal do agir de um formador, o impacto que pode exercer em um grupo de formação, bem como o planejamento das formas de tratar os professores durante os trabalhos, são condições de grande importância no processo de formação.

Nesse sentido, estabelecer vínculo real com os professores ajuda a compreender resistências como parte de um processo e a rompê-las, traz confiança, segurança às relações humanas que são complexas. Pensar em formação de professores implica refletir sobre o papel que o formador desempenha como modelo de referência ao grupo. Se um dos focos de formação é ajudar o professor a enxergar o estudante com potencial para aprender, sentir-se desafiado, a perceber suas potencialidades e fragilidades, são essas também as atitudes que precisam orientar a conduta de um formador em relação aos professores.

Mobilizar os professores para a aprendizagem é outro ponto relevante no processo de formação. Para tanto, é preciso garantir a funcionalidade das atividades propostas nos encontros, relacioná-las com as dificuldades diagnosticadas, evidenciar que é o olhar do professor diante das produções dos estudantes que geram as discussões nas formações. Considerar as necessidades e o interesse como fatores determinantes da formação significa considerar o professor enquanto sujeito singular em seu processo de formação.

Considerar e potencializar os conhecimentos do grupo, dar devolutivas que incentivem e, ao mesmo tempo, apontem a necessidades de novos rumos são ações que precisam estar presentes nos encontros, nas ações, nas intervenções de um formador. Segundo Gouveia (2003, p. 98):

> Nesta cadência de formação deve-se garantir um espaço real de interlocução, um tempo em que formadores e professores planejam juntos, pensam juntos, refletem juntos e projetam juntos. Além de lançar mão de um repertório de estratégias metodológicas [...] o formador não pode esquecer do momento de aprendizagem de seu grupo de professores, dos conhecimentos prévios de que dispõem no momento, do poder de fogo intelectual que apresentam e do movimento de, ao mesmo tempo, a-

> pontar questões e acolher. É preciso cuidar desta parceria formador/professor para não exigir sem oferecer instrumentos, para não deixá-los sozinhos e desarmados, para a música não vibrar alta demais para um corpo.

A leitura é outro procedimento necessário nos trabalhos de formação, uma vez que é a forma clássica de ter acesso à informação contida nos textos escritos. Sabemos que todo professor precisa desenvolver o gosto e o hábito pela leitura. Porém, em um processo de formação, além desses aspectos citados, é necessário desenvolver procedimentos que tragam maior desenvoltura e eficácia. Isso faz com que as práticas de formação tragam proposições de leitura que além de sedutoras, sejam produtivas e envolvam o estudo de textos que são produzidos para "ensinar por si mesmos".

Articulado a esse fator, uma das estratégias formativas que têm tido sucesso junto ao grupo é a indicação comentada da leitura proposta no encontro de formação. Ao conversar sobre o texto, explicitar os principais conteúdos nele abordados, relacionar os conteúdos com as discussões da formação e com o fazer do professor, o formador constitui, junto ao grupo, vantagens do ponto de vista pessoal e/ou profissional que remete à importância da leitura e estudo do texto. Esta ação é essencial devido a dificuldade enfrentada quando são necessárias leituras mais aprofundadas.

Outro investimento realizado nos encontros de formação diz respeito ao registro escrito que possibilita a criação de um espaço para que a reflexão sobre a prática possa ultrapassar a simples constatação. De acordo com Weisz (2003, p. 131), "escrever sobre alguma coisa faz com que se construa uma experiência de reflexão organizada, produzindo, para nós mesmos, um conhecimento mais aprofundado sobre a prática, sobre as nossas crenças, sobre o que sabemos e o que não sabemos".

Se a intenção é formar professores que sejam usuários competentes da linguagem, as propostas de leitura, escrita e discussão, durante os encontros de formação, desde que bem planejadas, serão excelentes oportunidades para desenvolver o uso da linguagem.

Tematizar os conteúdos a partir de aulas filmadas é outra estratégia utilizada na formação que permite ao formador fazer pausas, retomar cenas, direcionar um olhar, refletir sobre a prática apresentada, representando uma possibilidade de reflexão tanto individual como coletiva. Isso vai além de uma mera ilustração do que está sendo tratado; envolve discussão, debate, problematização, análise e resolução de problemas. Nessa perspectiva, a aula filmada é um meio para se atingir um determinado objetivo, não tem valor em si mesmo.

Por fim, temos a avaliação como parte integrante do processo de formação profissional referente ao trabalho desenvolvido que contribui para que o próprio professor monitore seu percurso de formação. Sendo assim, a avaliação é parte fundamental de todo um trabalho de formação.

Nesse contexto de formação, os projetos desenvolvidos visam à formação dos professores e gestores, seguidos de acompanhamentos das práticas em sala de aula. A intenção do Projeto Estudar pra Valer! em todos os seus módulos, incluindo o Projeto Jornal presente no Módulo 4, é a de que a escola possa construir a autonomia em desenvolver seus próprios projetos de leitura e escrita, a partir de alguns princípios discutidos neste texto e que perfazem toda uma proposta de formação, tais como: toda criança é capaz de produzir conhecimento, a concepção de língua é vista como prática social, o processo de aprendizagem não é solitário, mas se dá na interação entre os sujeitos e objeto de conhecimento, os textos oferecidos precisam ser de boa qualidade e, descobrir o que os alunos já sabem sobre o tema ou gênero proposto, é condição para se planejar o trabalho.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9.ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999, 196.

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Estudar pra Valer!: leitura e produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental/módulo introdutório e módulo 4.** São Paulo: CENPEC, 2005, 100.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil***:* gênero e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CHARTIER, A. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, 246.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, 266.

_____. (org.) **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, 266.

NÓVOA. A. P**rofessores: imagens de um futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009, 95.

SCHNEUWLY B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, 278.

SEE e CENP. **Guia de orientações metodológicas gerais.** São Paulo: SEE/CENP, 2003, 197.

VIGOTSKI. L. S. **Pensamento e linguagem.** 3.ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005, 194.

VIGOTSKII. L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, 228.