

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

AMANDA VALIENGO

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES
EM PORTUGAL E NO BRASIL:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES**

**Marília
2012**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**

AMANDA VALIENGO

**PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES
NO BRASIL E EM PORTUGAL:
REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP de Marília, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de Pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens.

Orientação: Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Coorientação: Prof.Dr. Domingos Fernandes

Marília
2012

Ficha Catalográfica

V172p Valiengo, Amanda.
Programas de formação de alfabetizadores em Portugal
no Brasil : representação de professores / Amanda Valiengo.
– Marília, 2012
251 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Filosofia e Ciências, 2012

Bibliografia: f. 237-248

Orientador: Raquel Lazzari Leite Barbosa

Co-orientador: Domingos Fernandes

1. Educação. 2. Representação. 3. Professores
alfabetizadores. 4. Formação contínua. 5. Alfabetização.
I. Autor. II. Título.

CDD 370.71

AMANDA VALIENGO

**Programas de formação de alfabetizadores em Portugal e no Brasil:
representações de professores.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, *Campus* de Marília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação. Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira.

Data da aprovação: 06/02/2012

BANCA EXAMINADORA

Dr.^a RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA (orientadora)

(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília)

Dr.^a CYNTHIA GRAZIELLA GUIZELIM SIMÕES GIROTTO

(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília)

Dr. DAGOBERTO BUIIM ARENA

(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” – Campus de Marília)

Dr.^a VIVIAN BATISTA DA SILVA

(Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

Dr. SÉRGIO FABIANO ANNIBAL

MEMBROS SUPLENTE

DR.^a CECÍLIA HANNA MATE

(Universidade de São Paulo)

Dr. ALONSO BEZERRA DE CARVALHO

(Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho” - Campus de Marília)

Eu irei adiante de você e aplainarei montes; derrubarei portas de bronze e romperei trancas de ferro. Darei a você os tesouros das trevas, riquezas armazenadas em locais secretos, para que você saiba que Eu sou o Senhor, o Deus de Israel, que o convoca pelo nome (ISAÍAS, 45:2-3).

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar adiante de mim em toda a caminhada da tese.

À minha orientadora, Professora Doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa, pelas preciosas orientações sem as quais pouco poderia ter evoluído.

Ao coorientador Professor Doutor Domingos Fernandes, pela relevante orientação durante o período de estágio em Portugal.

À minha família: mãe, pai, irmã e tias, por estarem comigo em todos os momentos.

Aos professores que participaram do momento da minha formação no doutorado, tanto nas disciplinas como nas bancas.

Aos professores parceiros da pesquisa, pela gentileza, disponibilidade e paciência.

Aos colegas Sérgio, Rosária e Rivaldo.

A toda equipe da Escola Estadual Josephina Najar, especialmente à Glaucia.

À equipe da Escola Estadual Osmar Teixeira Serra.

À Teresa Lúcia dos Anjos, dirigente de ensino, e à equipe da Diretoria de Ensino de Mogi das Cruzes que me auxiliou, principalmente a supervisora Arminda.

A todos os professores e escolas que me receberam para realizar esta pesquisa. A todas as pessoas que me concederam conversas, em universidades e no Ministério da Educação em Portugal.

Ao pessoal do programa de pós-graduação, especialmente Sirlêi, Paulo e Cintia. A Luzinete e outras pessoas que me atendem na biblioteca. Ao Hércules e seu pessoal, por todo trabalho de cópias e encadernações.

Aos que direta ou indiretamente colaboraram com o meu trabalho em Portugal: Edite, Ângela e família, Marcos, Jorge, Eleonora, Gisélia e Adelaide.

Às pessoas que me auxiliaram em Marília: Dina, Eli, Ruth e Tuta e em Assis: Odila às quais devo gratidão.

A algumas pessoas que foram importantes na realização deste trabalho: Pe. Vicente, Luiz Marcelo, Carla e Cassiano.

À Capes pela Bolsa concedida durante a realização do estágio no exterior. A todos que participaram deste momento para que ele fosse melhor e mais produtivo.

RESUMO

A questão motivadora desta tese é a representação dos professores alfabetizadores diante dos Programas de Formação Continuada e suas repercussões para o processo da alfabetização em língua portuguesa. Os objetivos são: a análise das representações de professores capacitados no Programa Letra e Vida (São Paulo/Brasil) e no Programa Nacional de Ensino do Português (Portugal); a apresentação e discussão dos Programas de Formação em São Paulo e em Portugal; o entendimento dos impactos proporcionados pelas capacitações ocorridas nos Programas de Formação em suas atuações pedagógicas. O trabalho está organizado em cinco capítulos: *Percursos metodológicos: método narrativo, entrevista e escolha dos sujeitos*; *Retomada histórica: o contexto educacional de Portugal e do Brasil*; *Programas de formação continuada em Portugal e no Brasil*; *Tornar-se professor alfabetizador: narrativas de professores*; *Programas de formação continuada: representações de professores*. O método utilizado foi o da pesquisa narrativa proposta por Nóvoa (1993); Catani, Bueno, Souza e Souza (1997); Josso (2006); Pineau (2006a e b); Souza, (2006 a e b). As narrativas das professoras brasileiras e portuguesas foram realizadas mediante entrevista, com um roteiro previamente elaborado. O critério para a coleta dos dados e transcrição das entrevistas baseou-se nas ideias de Bourdieu. As narrativas dizem respeito à alfabetização dos professores, às formações destinadas à função docente, às formações continuadas, especificamente a formação realizada no Programa Nacional de Ensino do Português e Programa Letra e Vida. As análises são realizadas a partir dos documentos propostos nesses programas e por autores que ampliam as discussões em questão. Dentre outros aspectos, as considerações finais revelam: destaque positivo dos professores portugueses pelo fato de o formador do PNEP ser um professor das séries iniciais do ensino básico; aumento das leituras e das estratégias para realizá-las, tanto dos professores portugueses como brasileiros; a manutenção, por parte da maioria dos entrevistados, da metodologia de trabalho utilizado para alfabetizar.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação. Programa Letra e Vida. Programa Nacional de Ensino do Português. Representação de Professores Alfabetizadores.

ABSTRACT

The motivating issue for this thesis is the representation of literacy teachers facing continuing education programs and its results on the Portuguese language literacy process. The objectives are: analysis on teachers' representations educated on Letra e Vida Programa (São Paulo / Brazil) and on Portuguese Teaching National Program (Portugal); presentation and discussion on education programs in São Paulo and Portugal; understanding the impacts caused on the education programs and their pedagogical actions. This paper is organized in 5 chapters: methodological paths: *Narrative methods, interview and subject choice; Historical reprise: educational context in Portugal and Brazil; Continuing educational programs in Portugal and Brazil; Being a literacy teacher: teacher's narratives; Continuing education programs: teacher's representations.* The used method was the narrative research proposed by Nóvoa (1993); Catani, Bueno, Souza and Souza (1997); Josso (2006); Pineau (2006a e b); Souza, (2006 a e b). The Portuguese and Brazilian teachers' narratives were performed by pre-established guide interviews. The criteria for data collection were based on Bourdieu's ideas. The narratives are about teachers' literacy, about their formal and continuing education, especially the ones performed by Portuguese Teaching National Program and Letra e Vida Program. The analyses are made on documents proposed by those programs and by authors who enhance the discussions. The conclusions show: positive features on Portuguese teachers because the tutor on Portuguese Teaching National Program was an initial grades teacher; increase on reading and the strategies to do so, either by Portuguese or Brazilian teachers; most interviewed maintained their methodology on teaching reading and writing/ and so on.

Key words: Literacy. Education. Letra e Vida Program. Portuguese Teaching National Program. Literacy teachers Representation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: MÉTODO NARRATIVO, ENTREVISTA E ESCOLHA DOS SUJEITOS	15
1.1 O MÉTODO NARRATIVO	15
1.2 OS SUJEITOS PARCEIROS DA PESQUISA	24
1.3 A ENTREVISTA: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	26
2. RETOMADA HISTÓRICA: O CONTEXTO EDUCACIONAL DE PORTUGAL E DO BRASIL	30
2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DE PORTUGAL: BREVE HISTÓRICO	30
2.2 CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	41
3. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PORTUGAL E NO BRASIL	56
3.1 O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS	56
3.1.1 O Programa Nacional de Ensino do Português: o ponto de vista de formadores e diretora geral	74
3.2 O Programa Letra e Vida no Estado de São Paulo/Brasil	78
3.2.1 O Programa Letra e Vida e o Programa Ler e Escrever: considerações necessárias	95
3.2.2 Programas Letra e Vida e Ler e Escrever: ponto de vista de formadores	97
4. TORNAR-SE PROFESSOR ALFABETIZADOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES	107
4.1 PROFESSORES PORTUGUESES	107
4.1.1 Alfabetização dos professores	108
4.1.2 Narrativas sobre o magistério	114
4.1.3 Formação em nível superior	119
4.1.4 Formação continuada	121
4.2 PROFESSORES BRASILEIROS	123
4.2.1 Alfabetização das professoras brasileiras	124
4.2.2 Narrativas sobre o magistério	130
4.2.3 Formação em nível superior	134
4.2.4 Formação continuada	139
5. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES	144
5.1 NARRATIVAS DE PROFESORES PORTUGUESES	145
5.1.1 Professora Maria João	145
5.1.2 Professora Rita	154
5.1.3 Professor João	162
5.1.4 Professora Amália	170
5.1.5 Professora Joana	180
5.2 NARRATIVAS DE PROFESSORES BRASILEIROS	191
5.2.1 Professora Rose	191

5.2.2 Professora Maria	199
5.2.3 Professora Paula	206
5.2.4 Professora Dora	215
5.2.5 Professora Débora	220
CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	237
APÊNDICES	235
A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA OS BRASILEIROS	250
B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS PARA OS PORTUGUESES	251

INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surgiu a partir de observações da minha prática pedagógica e, portanto, da minha visão como professora do ensino fundamental da Rede Pública Estadual Paulista e de Cursos de Formação de Professores e de Professoras, tanto nessa Rede Estadual como em Instituições Superiores de Ensino.

Fui alfabetizada em uma escola da rede pública de ensino, como muitas outras crianças brasileiras, mediante o uso da cartilha e da exercitação do treino motor para o aprendizado da língua escrita e a decodificação da escrita, por meio da leitura. De lá para cá, no ensino fundamental e médio, meu percurso acadêmico traz marcas negativas e positivas. Elas referem-se especialmente às artes, particularmente àquelas relacionadas ao teatro. Embora as aulas de teatro fossem extracurriculares, elas me impulsionavam a frequentar as aulas diárias com o aprendizado de conteúdos pouco motivadores.

No término do Ensino Fundamental, sentia a necessidade de ir além do Ensino Médio tradicional: nascia em mim o desejo de cursar o Magistério. A docência fazia parte do meu cotidiano. Muitos dos meus familiares eram professores. Vale a ressalva de que fiz a pré-escola e fui alfabetizada, na primeira série do Ensino Fundamental, por minha tia, minha dedicada e inquieta professora.

No Magistério, percebi o pragmatismo da formação docente: faltavam-me subsídios teóricos para a formação e a posterior atuação pedagógica. Aquela falha na minha formação era amenizada pelo diálogo contínuo com minha irmã que, na época, cursava Pedagogia.

Daqueles estudos, emergiu a necessidade de ampliação das referências teóricas em Curso de Graduação. No ano 2002, ingressava no Curso de Pedagogia. Antes disso, porém, comecei a atuar como professora de uma Organização Não-Governamental, dirigida ao trabalho com crianças de sete a quatorze anos, que, em período contrário, eram alunas da Rede Pública de Ensino do Estado São Paulo.

Durante os anos da graduação, iniciei a docência na Prefeitura Municipal de Vera Cruz – SP. Nessa atuação, trabalhava com crianças de quarta série com aparentes dificuldades nos processos de leitura e de escrita. Depois de dois anos nessa série, comecei um trabalho com crianças de primeira série.

Nesse trabalho, algumas inquietações surgiram, dentre elas, a questão de como essas crianças eram e poderiam ser alfabetizadas. No contato diário com crianças

percebia que, independentemente da idade e série, muitos alunos, mais da metade, apesar de serem considerados alfabetizados pelos professores dos anos anteriores, ao serem inseridos em situações provocadoras de produção e de leitura de textos, revelaram dificuldades de comunicação na escrita.

Essas crianças se mostravam capazes de escrever letras e palavras, mas sem serem capazes de produzir textos coesos e coerentes, não só no que diz respeito às regras da língua portuguesa, mas, considerando o texto como um meio de comunicação, como efetivos produtores de texto. Sabiam decifrar letras e palavras, mas tinham dificuldades de compreensão das mensagens dos textos lidos. Essa situação real trouxe-me preocupações, desafios e questões e me impulsionou a diferentes propostas de investigação, tais como o trabalho de mestrado concluído (VALIENGO, 2008) e o projeto desenvolvido para a realização desta tese.

O foco do trabalho de mestrado foi sobre a antecipação da escolarização na educação, especialmente, a reflexão sobre os processos educativos e de desenvolvimento das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, isto é, aquelas entre cinco e sete anos de idade.

Os objetivos do trabalho foram a compreensão das bases orientadoras da aprendizagem da leitura e escrita, a reflexão sobre a mudança de atividade principal da brincadeira para o estudo e a análise de como a escrita e a leitura são trabalhadas.

A teoria histórico-cultural, proposta por Vygotski, foi embasadora das discussões e a pesquisa de campo foi realizada por meio da observação de duas turmas de primeiro ano do ensino fundamental e de entrevistas com as professoras e vinte alunos.

A conclusão do mestrado provocou o projeto de doutorado e a necessidade de refletir sobre as representações dos professores alfabetizadores portugueses e brasileiros, pois esses dois países possuem pontos análogos passíveis de análise, dentre os quais Programa Nacional do Ensino de Português (Portugal) e o Programa Letra e Vida (São Paulo/Brasil). Essa necessidade surgiu do meu atual exercício docente em Cursos de Formação Inicial e Continuada de Professores e também da atuação com crianças e professores na Rede Pública de Ensino.

Os Programas de Formação Continuada apresentados neste trabalho são o Programa Letra e Vida e o Programa Nacional de Ensino do Português. Eles foram escolhidos por serem a formação utilizada na rede estadual paulista de ensino e na rede

educacional nacional em Portugal.

O Programa Letra e Vida é uma formação continuada destinada a professores alfabetizadores. O material foi produzido em 2000 pelo MEC (Ministério da Educação) e utilizado para formação a partir do ano de 2001. Foi adotado pelos municípios, estados e universidades em parceria com o MEC. Hoje, esse Programa ainda existe, mas sem apoio do MEC. Especificamente no Estado de São Paulo, ele é utilizado pela rede pública estadual de ensino, como uma proposta do governo estadual. Tal Programa já foi alvo de discussões e pesquisas. Em um levantamento realizado, foram localizados alguns trabalhos de mestrado e doutorado (BOGNAR, 2008; CALIL, 2008; CASTELHANO, 2008; HERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 2009; SILVESTRE, 2009; BAUER, 2011).

Antes do Letra e Vida ser utilizado na rede educacional de São Paulo, já era realizado com o nome de PROFA, no município de São Paulo. Foi concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC na gestão do Ministro Paulo Renato Souza (HERNANDES, 2008). Apesar de algumas mudanças na carga horária, alterada de 200 para 180 horas, a concepção, o material e o desenvolvimento do Programa continuaram iguais. Esse Programa tinha como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2003c, p. 5) e justificou-se “[...] principalmente [pela] necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vêm sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, 2003c, p. 5).

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) também é um Curso de Formação Continuada destinado aos professores alfabetizadores do ensino público de Portugal. Foi criado pelo Ministério da Educação no ano letivo de 2006/2007, por meio do despacho nº 546/2007.

Esse Programa visa ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como à valorização das competências do professor, pois os alunos apresentam baixa competência para ler e escrever (PORTUGAL, 2007). Sobre esse programa foram localizadas algumas pesquisas de mestrado e doutorado (ALVES, 2009; GOLVEIA, 2009; TAFOI, 2010).

O principal objetivo do PNEP é a melhoria dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas do 1º ciclo, por meio da modificação das práticas docentes do ensino da língua.

Segundo Meyer (2000), a formação dos professores para o aprimoramento da qualidade da educação é uma das premissas dos Estados-nação que, de maneira geral, por meio da globalização, possuem como um dos objetivos a educação das pessoas como geradora de progresso, tanto individual como coletivo, para a formação de uma sociedade nacional desenvolvida e integrada. A educação fica estandardizada mundialmente e isso implica dispositivos comuns (MEYER, 2000).

Os sistemas educativos sofrem influências globais relativas à expansão em massa do número de alunos. Há o princípio de escolaridade obrigatória e expansão do ensino universitário. No currículo, há semelhanças e mudanças convergentes influenciadas pelas avaliações internacionais de cunho comparativo e, embora existam diferentes tradições de estrutura organizacional, a criação de configurações comuns para a supervisão nacional provoca sua expansão de maneira isomórfica. Uma das características é “[...] a configuração estandardizada da ‘sala de aula’ com o ‘professor profissionalizado’” (MEYER, 2000, p.19), com ênfase no professor.

Os sistemas educativos têm algumas características em comum, na contemporaneidade: a crescente influência das organizações internacionais determinantes da educação, como é o caso da UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and cultural Organization*) e do Banco Mundial; o conhecimento, produzido com a ciência, com estatuto de autoridade difundido por consultores espalhados pelo sistema educativo; as regras relativas aos direitos, ao desenvolvimento nacional ou a aspectos da identidade (MAUÉS, 2009).

Os dois países pesquisados, Brasil e Portugal, apresentam as características acima mencionadas, marcadas pela globalização, além de outros pontos em comum, tais como: a língua portuguesa como língua materna, analogias na história da educação e utilização contínua de cartilhas na alfabetização (MORTATTI, 2000; MARCÍLIO, 2005).

Embora, por certo, os dois países apresentem diferenças geográficas e peculiaridades próprias, de acordo com Catani (2000, p.144),

seria o caso de se indagar mesmo quais as relações possíveis entre os processos de constituição dos campos educacionais nesses países, com vizinhanças e distâncias tão singulares, ao longo de suas histórias. Seria também o caso de se indagar o mesmo com relação a países com grandes distâncias geográficas entre si e vizinhanças lingüísticas e culturais, como os países lusófonos. [...] pode pensar em aproximações supostas pelo uso da mesma língua e pela

constituição de formações culturais aproximadas.

Pela exposição anterior, a ideia de pesquisa das relações no campo da educação nesses países lusófonos se justifica e pode constituir campo de investigação qualitativa. Para Nóvoa (2000), tais estudos precisam de ampliação.

Na verdade, se exceptuarmos alguns trabalhos sobre o “império” e a “colonização”, não há uma reflexão sistemática a partir desta categoria de análise, que sobrepõe momentos de uma história comum e identidades culturais partilhadas. (NÓVOA, 2000, p. 127).

A questão motivadora desta tese é a representação dos professores alfabetizadores diante dos Programas de Formação Continuada e suas repercussões para o processo da alfabetização em língua portuguesa.

O objetivo geral é a análise das representações de professores capacitados nos Programas Letra e Vida (São Paulo/Brasil) e Programa Nacional de Ensino do Português (Portugal).

Os objetivos específicos são: a apresentação e discussão dos Programas de Formação em São Paulo e em Portugal; o entendimento dos impactos proporcionados pelas capacitações ocorridas nos Programas de Formação em suas atuações pedagógicas.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo intitulado *Percursos metodológicos: método narrativo, entrevista e escolha dos sujeitos* apresenta a pesquisa narrativa como opção metodológica (NÓVOA, 1993; CATANI, BUENO, SOUZA E SOUZA, 1997; JOSSO, 2006; PINEAU, 2006a e b; SOUZA, 2006); o conceito de *praxis*, proposto por Kosik (1976); o conceito de representação, proposto por Chartier (1990; 1991) e Bourdieu (1997); os critérios de escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa e suas características; a entrevista como opção de instrumento de coleta de dados e o roteiro da entrevista.

No segundo capítulo, *Retomada histórica: o contexto educacional de Portugal e do Brasil*, exponho, brevemente, alguns fatos da história da educação portuguesa e brasileira sobre a escolarização, atrelada à alfabetização, e sobre a formação de professores. Dentre outras referências, algumas utilizadas nesse capítulo são: Ambrosetti (1989); Benavente (1999); Mate (2002); Barroso (2003); Santos (2004); Duran; Alves; Palma Filho (2005); Marcílio 2005; Nóvoa (2005); Riqueti (2008); Candeias (2010). Nesse capítulo, resalto principalmente os anos a partir da década de

1970 em Portugal e de 1980 no Brasil, por serem os períodos marcados pela democratização e mudanças educacionais, bem como o momento histórico em que os professores foram formados.

No terceiro capítulo, apresento dois Programas de formação continuada em Portugal e no Brasil. Especificamente o Programa Letra e Vida no Brasil (BRASIL, 2001a, b, c; 2003a, b, c; 2006; FERREIRO, 1995, 1999; WEISZ, 2003a) e o Programa Nacional de Ensino do Português em Portugal (PORTUGAL, 2001, 2006, 2007; BARBEIRO; PEREIRA, 2008; DUARTE, 2008; FREITAS; ALVES; COSTA, 2007; SIM-SIM, 2007, 2008; VIANA, 2009). Nesse capítulo, intitulado: *Programas de formação continuada em Portugal e no Brasil*, os programas são apresentados por meio das Leis que os regulamentam e dos materiais propostos nos programas, bem como por intermédio da narrativa de seis professores envolvidos nos programas em diferentes instâncias.

Em seguida, no quarto capítulo, *Tornar-se professor alfabetizador: narrativas de professores*, farei uma contextualização dos professores brasileiros e portugueses, utilizando suas próprias narrativas e alguns autores que abordam as questões discutidas, considerando os seguintes aspectos: a maneira como os professores foram alfabetizados, a formação no magistério, na universidade e nas formações continuadas. Alguns autores utilizados para essa discussão são: Nóvoa (2005); Stoer (2008); Santo (2006); Loureiro (2006); Ramos (1988); Mortatti (2006); Smith (1999); Foucambert (1997); Pimenta (2001); Barbosa (1992); Fernandes (2006).

O último capítulo, *Programas de formação continuada: representações de professores portugueses*, será destinado à análise das narrativas dos professores sobre suas práticas como alfabetizadores e a influência dos programas de formação em questão na mudança ou não das práticas. Para tanto, será realizada uma análise pautada nos materiais dos programas (BRASIL, 2001a, b, c; 2003a, b, c; 2006; WEISZ, 2003a; PORTUGAL, 2001, 2006, 2007; BARBEIRO; PEREIRA, 2008; DUARTE, 2008; FREITAS; ALVES; COSTA, 2007; SIM-SIM, 2007, 2008; VIANA, 2009), bem como em outros autores que ampliam algumas questões sobre alfabetização (BAKHTIN, 2003; JOLIBERT, 1994a, b ; GERALDI, 1993; SMITH, 1999, 2003; SMOLKA, 2003; VYGOTSKI, 1995) e sobre formação docente (CACHAPUZ, 2009, SHULMAN, 2005; MALDANER, 2007).

Por fim, apresento as considerações finais, as referências e os apêndices.

1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: MÉTODO NARRATIVO, ENTREVISTA E ESCOLHA DOS SUJEITOS

Neste capítulo, o objetivo é a apresentação da metodologia utilizada, os critérios de escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa e suas características, a entrevista como instrumento de coleta de dados e o roteiro da entrevista.

A metodologia escolhida é o método narrativo ou histórias de vida, conforme postulam Nóvoa (1993), Catani, Bueno, Souza e Souza (1997), Josso (2006) Pineau (2006a e b) e Souza (2006). Tal metodologia é proposta pelo fato de o sujeito no trabalho escolar ter voz e visibilidade. A subjetividade é encarada e aceita como elemento importante para o desvelamento e oportunidade de conhecimento da história da educação por meio da voz dos atores que atuam na prática de sala de aula.

Essa metodologia foi escolhida na tentativa de desvelar a *praxis* docente, por meio da representação de professores. Com essa perspectiva, apresento também o conceito de *praxis* postulado por Kosik (1976).

A representação da *praxis* do professor (sua formação acadêmica, sua alfabetização, seu modo de alfabetizar, suas leituras ao longo dos seus estudos e, principalmente, as interferências dos Programas de Formação Continuada na sua prática de sala de aula) é o objeto deste trabalho. O conceito de representação, apresentado por Chartier (1990; 1991) e Bourdieu (1997), também será discutido neste capítulo.

Utilizo-me dos conceitos supracitados para apresentação dos critérios de escolha dos sujeitos envolvidos, bem como dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

1.1 O MÉTODO NARRATIVO

No desenvolvimento metodológico deste trabalho procurei utilizar referenciais teóricos possibilitadores de um desvendamento da realidade educacional.

O método denominado narrativo ou história de vida foi a opção metodológica utilizada neste trabalho, pautado em Nóvoa (1993), Catani, Bueno, Souza e Souza (1997), Josso (2006), Pineau (2006a e b) e Souza (2006), pois permite dar voz ao sujeito

atuante na alfabetização de crianças, o qual, dessa forma, pode ajudar, com suas próprias representações, na compreensão de um retrato de um momento histórico educacional e na configuração da educação como “[...] construção e re-construção de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar” (SOUZA, 2006, p. 136).

Pelo fato desta pesquisa se referir às representações sobre o trabalho de sala de aula, os conceitos de *praxis* e de representação serão abordados mais adiante. Tais conceitos serão articulados com a ideia da utilização da pesquisa narrativa com possibilidade dupla: a) para a pesquisa, a de relacionamento entre a atividade docente com sua representação e, b) para a formação, o desvelamento da *praxis* por meio da própria narração. A seguir, apresentarei a pesquisa narrativa na sua história e as vantagens do seu uso para esta pesquisa e depois o conceito de *praxis* postulado por Kosik (1976) e o de representação presente na teoria de Chartier (1990).

Segundo Josso (2006), o trabalho com as histórias de vida se configura como uma revolução metodológica pautada em dois paradigmas: a) no conhecimento com base na subjetividade explicitada pelos sujeitos e b) no conhecimento experiencial valorizador da reflexividade possível por meio da explicitação do sujeito.

Como método de pesquisa, a história de vida é introduzida para a construção de uma história pautada na voz dos sujeitos menos favorecidos. Seu início ocorre no século XX por W. I. Thomas e F. Znaniecki em Chicago, com duas ambições: a) pesquisa de intervenção possibilitadora de tomada de consciência por parte do sujeito e b) uma compreensão das condições sociais de trabalho feitas pelos próprios atores, diferente de uma pesquisa em que algumas pessoas, com maior status, são responsáveis por oferecer os dados oficiais e retratar uma única história.

O fim da II Guerra Mundial marca um esquecimento dessa abordagem que foi revitalizada nos anos 1960 com os trabalhos de Oscar Lewis, Maurício Catani, Daniel Bertaux e Franco Ferraroti (JOSSO, 2006).

A história de vida passa a ser utilizada na educação e se torna uma metodologia de pesquisa e formação. Nos anos de 1980, os trabalhos na educação crescem. Nesse contexto, alguns pesquisadores como G. Pineau, Marie-Michèle, G. de Villers, B. Courtois, G. Bonvalot, P. Dominicé, M. Ch. Josso, M. Finger simbolizam esse desenvolvimento no interior do campo (JOSSO, 2006).

Para Pineau (2006a), no momento contemporâneo, o movimento das histórias de

vida passa por três períodos: o período de eclosão (anos 1980), o período de fundação (anos 1990) e o período de desenvolvimento diferenciador (anos 2000).

No primeiro período, o livro *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (PINEAU, 1983) se configura como marco porque considera a autoformação poderosa para a formação, adota a história de vida como método e a aplica a uma vida bem comum, a de uma dona de casa.

Nesse período, há o primeiro simpósio internacional do qual participaram, dentre outros, Pierre Dominicé, Christine Josso, Guy de Villiu, Gastón Pineau, António Nóvoa e Mathias Finger. Há a publicação de livros e revistas, como é o caso do livro organizado por Nóvoa (1988) *O método (auto) biográfico e a formação* e a publicação da revista francesa *Education Permanente*, em número duplo.

No segundo período, em 1990, são criadas associações variadas para definição, catalização e agrupamento de elementos emergentes. A primeira associação é a *Association Internationale des Histories de Vie em Formation* (ASIHVIF). Foi longamente debatida e, nos dez primeiros anos, construiu sua identidade em relação à análise das narrativas. Outras associações locais são criadas na Suíça, Canadá e França (PINEAU, 2006).

Em 1996, é iniciada uma coleção em Paris (*Histoires de vie et formation*) e as publicações aumentam muito. Em 2006, contabilizam-se mais de sessenta obras publicadas (PINEAU, 2006).

O terceiro período é marcado por três círculos de inovações: o círculo dos iniciadores (agrupa pioneiros dos anos 1980), os contribuidores (pessoas que utilizam as histórias de vida em seus livros e pesquisas) e inovadores (PINEAU, 2006a).

Esse panorama histórico revela o aumento do uso das histórias de vida nas pesquisas e, ao mesmo tempo, outras terminologias surgem e a realização de diferenciações se faz necessária.

Há pesquisas abrangedoras da narrativa do sujeito como é o caso da biografia, autobiografia, relato de vida e história de vida, por exemplo. Elas apontam diferenças etimológicas referentes aos objetivos e meios, como se verá a seguir.

A biografia se configura como a escrita da vida de outrem; nesse caso, um sujeito pode narrar e a outra pessoa pesquisar, sem interferências entre si. De um modo contrário, a autobiografia é a escrita da própria vida, assim “ator e autor se sobrepõem sem um terceiro mediador explícito” (PINEAU, 2006b, p.340). Segundo Souza (2006,

p.136):

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

O relato de vida aponta para a importância do vivido por meio da escrita ou da fala. A metodologia pautada nas histórias de vida se justifica, pois é uma construção de sentido temporal. Nas palavras de Souza (2006):

A utilização do termo História de Vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos. (SOUZA, 2006, p. 139).

Assim, a história de vida ou pesquisa narrativa é utilizada tanto na formação como na investigação. Nesta pesquisa, a intenção é de utilizar as narrativas das professoras para as análises das representações sobre o processo de ensino. Embora as histórias de vida também possam visar a formação do sujeito, nesse trabalho o foco não vai nessa direção.

Segundo Souza (2006), as histórias de vida adotam e comportam várias fontes e procedimentos de recolha, tais como os diversos documentos pessoais e as entrevistas biográficas. No caso desta pesquisa, a escolha recai sobre a entrevista. Por meio dela, será possível a análise das representações dos professores sobre processos educativos vivenciados por eles na sua formação e atuação. Isso lhes possibilitará uma relação do contexto histórico e social, a retomada de construções históricas sob a perspectiva do atuante direto na formação de leitores.

O processo da pesquisa narrativa esclarece sobre o modo como os indivíduos se

formam e adquirem novas competências por meio dos relatos.

Essa explicitação permite numerosas tomadas de consciência que ajudam os aprendizes a melhor situar os desafios de sua formação em curso, os procedimentos de trabalho que favorecem suas aprendizagens, seus pontos fortes e os mais fracos na gestão de suas próprias aprendizagens. Ela permite um amplo inventário de aquisições no domínio da reflexão e da ação, mas, sobretudo ela evidencia o caráter relativo de suas aquisições nos contextos dos conhecimentos acumulados ao longo da vida, isto é, relativos a experiência particulares, relativos a teorias mais ou menos ingênuas até então implícitas e não conscientes, de ideias herdadas ou emprestadas, sem espírito crítico. (JOSSO, 2006, p. 23-24).

No relato de suas experiências, o sujeito reflete sobre suas ações e as torna conscientes. Esse caráter confere à pesquisa narrativa a possibilidade de associação entre pesquisa e formação.

Quando os professores recuperam suas histórias de vida e expõem suas lembranças sobre seu processo de alfabetização, formação como professor, suas leituras realizadas e sua atuação atual, antes e depois de passar pela formação continuada oferecida pelas políticas públicas, vários sentidos são atribuídos e, por meio deles, um retrato educacional dentro de um contexto social é formado.

Diferentemente de pesquisas preocupadas com dados estatísticos, com a intenção de excluir toda subjetividade, a pesquisa narrativa

[...] integra explicitamente essa subjetividade a fim de caracterizá-la e colocar, assim, o trabalho de análise dos relatos e dos conhecimentos produzidos, na perspectiva das ideias, representações e referenciais de interpretação que os sustentam. (JOSSO, 2006, p.25).

Além disso, autoriza a integração dos informantes ao processo da pesquisa. Josso (2006), por esse pressuposto, propõe uma associação entre trabalho epistemológico e produção de conhecimento pautado em três planos: no processo de formação do sujeito, na construção ao longo das experiências biográficas do processo de conhecimento e no conhecimento do sujeito em suas competências de aprendiz.

A pesquisa narrativa parece permitir a tomada de consciência do indivíduo e atuar na sua formação. Torna-se um método eficaz para desvelar realidades obscuras. Não há uma determinação teórica para a análise dos dados, portanto, abrem-se várias

possibilidades.

O método autobiográfico ou narrativo apresenta uma característica teórica híbrida na análise de seus resultados, uma postura “multiteórica” que permite um olhar mais abrangente sobre o objeto de pesquisa. Oportunidade de não se fechar em um único posicionamento teórico, mas ir ao encontro de várias teorias e, dessa forma, ampliar as nuances interpretativas. (ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 2).

Por ter essa característica híbrida com a permissão de análise embasada em teorias possíveis de diálogo, a pesquisa narrativa se configura como opção oportuna para este trabalho, que utiliza diferentes teorias para a análise das representações dos professores entrevistados.

A narrativa dos sujeitos envolvidos é uma forma de representação de suas *praxis* e, por isso, ressaltarei a seguir esses dois conceitos. Para a filosofia moderna, o conceito de *praxis* é central, pois, embora ele pareça óbvio, é subvertido e indagado sobre sua legitimidade. No senso comum, o conceito de *praxis* é considerado “[...] algo incomensuravelmente importante e [...] a unidade de teoria e *praxis* tem o valor de postulado supremo” (KOSIK, 1976, p. 218).

Por ter permanecido somente o princípio da ideia de que a unidade entre teoria e *praxis* tem valor supremo, mudou-se o conteúdo do conceito de *praxis* ao longo da história: “a *praxis* foi entendida como socialidade, e a filosofia materialista como doutrina da sociedade do homem” (KOSIK, 1976, p.218), para outras transformações; a *praxis* se tornou categoria e começou a ser correlata ao conhecimento. Em seguida, ela se identificou com a técnica e, nesse sentido, foi entendida e praticada como manipulação.

No entanto, a *praxis* está ligada à humanização e às produções humanas que permitem ao homem ser o que é, de forma que não se contrapõe à teoria, mas elabora a realidade. Segundo Kosik (1976):

A praxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). *A praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976, p. 222).

Desse modo, como elaboração da realidade humana, o estudo sobre a *praxis* das professoras entrevistadas se tornará uma maneira de descobrimento e conhecimento dos

processos educacionais por meio da narração das professoras, pessoas responsáveis diretas pela alfabetização das crianças.

Por ser realizada especificamente pelo homem, a *praxis* está presente em todas as suas manifestações, e [...] “se articula com todo o homem e o determina na sua totalidade” (KOSIK, 1976, p. 223).

Para Kosik (1976, p.222), “no conceito da *praxis*, a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *praxis* é a esfera do ser humano”. Nessa medida, para além da superficialidade e da crença pautada somente na unidade entre teoria e prática, a *praxis* se revela mais complexa na medida em que, por meio dela, podemos realizar atividades e, por meio dessas, nos tornamos humanos.

Segundo Leontiev (1998), tanto no desenvolvimento filogenético, a história da evolução da espécie desde sua gênese, como no ontogenético, desenvolvimento do indivíduo desde o seu nascimento, a atividade diferencia o homem dos outros animais.

A atividade realizada pelo homem é condição para seu desenvolvimento e relacionamento com o mundo; dessa forma, ele se torna humano. Em cada etapa da vida, há uma atividade principal em que o indivíduo melhor se desenvolve. Não é qualquer ação humana que se faz atividade, pois, na atividade, todo motivo coincide com o objetivo e as ações são realizadas em função da motivação do sujeito para a realização da atividade a fim de atingir o objetivo proposto.

Nas palavras de Leontiev (2001, p. 68),

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.

A história da humanidade está marcada pela atividade ligada ao trabalho. Por meio dele, o homem modifica o meio e se modifica, de forma dialética. Nesse sentido, a *praxis* envolve o trabalho laborativo como o momento existencial de forma ativa, ou seja, toda a ação e reação do sujeito no seu espaço social. Como ressalta Kosik (1976):

A *praxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. Como a realidade humano-social é criada pela *praxis*, a história se apresenta como um processo

prático no curso do qual o humano se distingue do não humano. (KOSIK, 1976, p. 222).

A *praxis* pode ser considerada técnica ou simples manipulação se não houver um caráter de luta pelo reconhecimento. No caso da profissão docente, para que a *praxis* tenha o caráter de reconhecimento, o professor precisa refletir sobre sua prática e construir concepções sobre a profissão docente. Esse esforço contribui para a busca do seu próprio reconhecimento, do seu percurso pessoal e profissional que, por sua vez, podem ser aliados à *praxis* e, talvez, conduzi-lo a uma ideia de autonomia.

Assim, a *praxis* compreende – além do momento laborativo – também o momento existencial: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, 1976, p. 224).

Pelo exposto, a *praxis* abarca as tensões, de forma dialética, na existência do indivíduo, tanto nas atividades objetivas como nas subjetivas e nas diversas maneiras manifestadas pelo homem por meio das suas representações.

As representações são construídas histórica e socialmente pelos diferentes grupos sociais e, dessa forma, os indivíduos manifestam suas visões de mundo. Segundo Carvalho (2005, p. 149):

As representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas.

No Antigo Regime, momento histórico estudado por Chartier (1990; 1991), a concepção do conceito de representação tem dois sentidos aparentemente contraditórios, porque a representação se configura como 1º - ausência do representado (a memória é capaz de reconhecer o objeto representado) ou uma representação simbólica (a representação da moral ou das características naturais) e 2º - a representação pública de uma coisa ou pessoa (CHARTIER, 1990; 1991).

Chartier (1990) aponta o conceito de representação baseado em revisões marxistas propostas por Bourdieu, relacionadas às lutas de representações, das quais decorrem a luta por uma visão única e considerada legítima, a violência simbólica e o modo como cada sujeito se percebe e percebe o outro no mundo, fato ligado a determinações sociais de produção e de classe (CARVALHO, 2005).

No contexto histórico e social do final de década de 1980, Chartier (1990) discorre sobre o conceito de representação que, segundo Souza (2006), se revela como contribuição para a retomada e revalorização das metodologias que utilizam a narrativa dos sujeitos. Conforme aponta Souza (2006, p. 138):

A revalorização das autobiografias instaura-se no campo da história social, especificamente com a *viragem* e contribuições teórico-epistemológicas da história cultural (CHARTIER, 1990) e seu interesse pelo cotidiano, o pessoal, o privado, o familiar, e suas representações e apropriações, seja na história da educação ou em outros campos educacionais, a partir do estudo da história do currículo, das reformas educativas, das práticas e culturas escolares, da feminização da profissão, do processo de profissionalização e das práticas docentes.

O conceito de representação proposto por Chartier (1990) coaduna com a pesquisa narrativa, pois as representações “pretendem compreender o funcionamento da sua sociedade ou definir as operações intelectuais que lhes permitem apreender o mundo” (CHARTIER, 1990, p. 23).

Segundo Chartier (1990), a noção de representação tem três modalidades na relação com o mundo social: a produção de diversas formas intelectuais que classificam e delimitam a contradição dos diferentes grupos sociais; a exibição de uma maneira de estar no mundo; e a exibição das formas institucionalizadas e objetivadas por meio de uma pessoa ou um grupo de pessoas que marcam a existência do grupo.

Essas modalidades da noção de representação são marcadas pelas relações dialéticas e conflituosas entre as classes sociais e pelo poder exercido pela classe dominante na formulação das representações. Nesse contexto, a apropriação pode se manifestar na representação. Tanto a apropriação como a representação são influenciadas por determinada classe dominante.

As apropriações são as produções de sentidos que as pessoas realizam em consequência das suas relações determinadas socialmente. Para Chartier (1990, p.26), a apropriação [...] “tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas

para as suas determinações fundamentais – sociais, institucionais, culturais – e inscritas nas práticas específicas que as produzem”.

Representação e apropriação são conceitos relacionados, pois as representações são construídas historicamente e socialmente e são apropriadas pelos indivíduos, mas de formas diferentes, devido a determinadas condições concretas de vida.

Neste item, o objetivo foi a explicitação da metodologia escolhida e a conceituação de *praxis*, de representação e apropriação. No próximo item, serão explicitados os critérios de escolha dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

1.2 OS SUJEITOS PARCEIROS DA PESQUISA

Para esta pesquisa foram entrevistados cinco professores alfabetizadores brasileiros e cinco portugueses. Os critérios de escolha dos dez sujeitos são:

- Ser professor da rede pública, pois a rede pública atende a maioria da população brasileira e portuguesa em idade escolar;
- Atuar preferencialmente como professor alfabetizador desde a metade da década de 1980;
- Ter feito o Magistério ou antigo Curso Normal;
- Ter realizado o Programa Letra e Vida (em São Paulo/Brasil) e o Programa de Ensino de Português (em Portugal).

Esses critérios se adequam à pesquisa pelas seguintes razões: o início da utilização, em São Paulo/Brasil, do construtivismo, teoria norteadora até os dias atuais da rede estadual de ensino, deu-se em meados da década de 1980 e sua implementação, aproximadamente no meio dessa mesma década. A formação para professores, até 1986 em Portugal e 1996 no Brasil, era realizada por meio do magistério.

As cinco professoras brasileiras correspondem aos critérios predeterminados, ou seja: atuam preferencialmente como professoras alfabetizadoras na rede estadual de ensino desde a década de 1980; fizeram o magistério e realizaram o Programa Letra e Vida. Além desses critérios, há duas características em comum em sua formação escolar nas entrevistadas: todas foram alfabetizadas pela cartilha e a formação, em nível secundário, para o exercício da profissão docente, foi realizada por todas elas na mesma escola.

A escola em questão está situada em Mogi das Cruzes, SP. Na época em que as

quatro professoras mais velhas estudaram, era a única escola pública de formação para o magistério. Quando a professora Rose cursou o magistério nessa mesma escola, já havia outras públicas e particulares, no entanto essa era tida como destaque. Atualmente essa escola possui o ensino fundamental e médio, mas não realiza mais a formação do professor, devido à extinção da mesma pelo governo¹.

Todas as professoras agora possuem nível superior. Débora fez a primeira graduação em Direito em uma universidade particular e, depois, fez o PEC (Programa de Educação Continuada). Dora e a Maria também fizeram o PEC. Paula fez UNOPAR (Universidade Norte do Paraná), uma universidade virtual. Rose fez pedagogia em uma universidade particular chamada Universidade Braz Cubas.

Quatro delas fizeram a graduação depois do ano 2000, por conta da exigência da LDB-9394/96, e a fizeram a distância. Somente uma fez a graduação logo depois do Curso de segundo grau, em uma universidade particular, de maneira presencial.

Os cinco professores portugueses correspondem aos critérios estabelecidos nesta pesquisa. Somente um é do sexo masculino. Todos trabalham com alfabetização, no entanto, não dedicaram a maior parte do trabalho para o primeiro ano, pois, em Portugal, o professor deve acompanhar a mesma turma nos primeiros quatro anos.

A professora Joana trabalhou bastante tempo também no ensino privado. Somente ela não cursou nível superior. O professor João se formou em Sociologia. As outras três cursaram a Licenciatura para professores do primeiro ciclo, duas na Universidade de Évora e uma numa universidade privada a distância.

Os professores foram envolvidos na pesquisa narrativa por meio de entrevista, com roteiro previamente elaborado, como veremos no item a seguir.

Além das entrevistas com os professores, foram realizadas conversas informais sobre os programas aqui estudados com pessoas envolvidas em diferentes esferas. Essas conversas possuem a intenção de ampliar o entendimento dos programas que são apresentados também por meio dos materiais e leis propostas pelas políticas públicas.

Cada entrevistada tem um nome fictício. Especificamente em São Paulo (Brasil), realizei conversas com formadoras do Programa Letra e Vida: uma Professora

¹ Foi realizada uma conversa informal com a atual Coordenadora Pedagógica que me apresentou o museu da escola e emprestou alguns documentos, como por exemplo, os jornais feitos pelos alunos e professores da escola, bem como o Projeto Político Pedagógico. Do Projeto foi extraída a informação de que a escola passou a ser Escola Normal Oficial desde 1948, por meio da Lei Estadual n. 75 de 23 de fevereiro de 1948. Além de ser escola Normal, tinha em anexo o Curso Primário, local onde as professoras entrevistadas afirmam ter realizado o estágio.

Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), denominada professora Carmem, e uma formadora dos Professores Coordenadores da oficina Pedagógica, professora Lúcia.

Em Portugal, as conversas foram com uma formadora universitária, professora Inês, uma formadora residente, professora Adelaide, um representante do Ministério da Educação, professora Fátima e com a Diretora Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, professora Célia.

Todos os nomes foram preservados, sendo que cada um receberá um nome fictício.

A primeira pessoa contatada foi a Diretora Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. A partir da conversa com ela, formou-se uma rede de contatos e o único critério de escolha dos sujeitos foram as diferentes relações que os professores tinham com o Programa Nacional de Ensino do Português.

1.3 A ENTREVISTA: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

No trabalho com a história de vida, os procedimentos podem ser variados com o objetivo de suscitar as narrativas escritas ou orais. Neste trabalho, optei pela utilização da entrevista, mediante a organização prévia de um roteiro de pesquisa (ver apêndice A). A seguir aponto as etapas realizadas na coleta e análise dos dados.

A primeira etapa foi a escolha dos cinco participantes brasileiros. Essa escolha ocorreu mediante os critérios estabelecidos e citados anteriormente.

A partir desses critérios, procurei professoras do meu conhecimento ou apresentadas por outras pessoas por mim conhecidas, pois, segundo Bourdieu (1997, p. 697),

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta”. De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dará, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas da comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo

interlocutor.

As professoras brasileiras foram selecionadas segundo os critérios elencados e a proximidade entre pesquisador e pesquisado. Vale a ressalva das dificuldades em encontrar todas as entrevistadas, principalmente porque as pessoas mais próximas do pesquisador não correspondiam aos critérios estipulados pela pesquisa, principalmente no que se refere ao tempo de magistério. Mesmo conversando com as formadoras do Programa Letra e Vida (que foram mediadoras de algumas entrevistadas), foi difícil encontrar professores que atendessem todos os critérios. Um dos motivos prováveis é a saída de muitos professores da rede estadual para a municipal, já que a cidade está passando pelo processo de municipalização do ensino.

A **segunda etapa** foi a coleta de dados no Brasil. Para tanto foi utilizado um roteiro, as participantes responderam à entrevista em um ambiente escolhido por elas para que se sentissem mais confortáveis, à vontade, e pudessem, dessa forma, narrar com mais tranquilidade.

Os lugares escolhidos foram diversos: a casa da entrevistadora, a casa da entrevistada ou o local de trabalho da professora.

Vale ressaltar algumas reações das entrevistadas antes, durante e depois da realização da entrevista. Todas manifestaram verbalmente sua admiração por serem convidadas a narrarem suas histórias. As professoras conhecidas pela entrevistadora se mostraram mais receptivas.

O embasamento do roteiro de entrevista foi calcado em trabalhos com a pesquisa narrativa como metodologia. Posso citar: a pesquisa intitulada “Memória Escolar e Tecnologia: Construindo, Registrando e Compartilhando”, do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores; a tese de doutorado *Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea: o contexto do ensino de Língua Portuguesa* (ANNIBAL, 2009) e a dissertação de mestrado *Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública* (BOLDARINE, 2010).

O roteiro foi elaborado de forma a suscitar a narrativa; por isso, evitei perguntas que previssem respostas extremamente objetivas e pontuais. O objetivo da entrevista foi a compreensão sobre: a formação das professoras, suas trajetórias desde o início da escolarização até o nível universitário, a concepção sobre educação, escola e

alfabetização, seu entendimento sobre o Programa de Formação Continuada e o impacto desse programa no trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

A **terceira etapa** foi a escolha dos cinco participantes portugueses, levando-se em consideração os mesmos critérios das brasileiras. A escolha foi possível, por da mediação do coorientador Domingos Fernandes, que nos apresentou alguns possíveis participantes da pesquisa.

A **quarta etapa** foi a coleta de dados em Portugal. O roteiro (apêndice B) sofreu pequenas mudanças pertinentes para se adequar melhor ao português europeu e às especificidades locais.

A **quinta etapa** foi a transcrição e análise dos dados. Segundo Bourdieu (1997), a transcrição está submetida a dois conjuntos de obrigações difíceis de conciliar: por um lado, as obrigações de fidelidade a tudo que se manifesta durante a entrevista; por outro, a legibilidade definida em relação ao possível leitor impede a publicação de uma transcrição fonética acompanhada das notas necessárias para restituir tudo o que foi perdido na passagem do oral para o escrito. “Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever” (BOURDIEU, 1997, p.710).

Dessa forma, neste trabalho, a transcrição tentará preservar ao máximo a ideia narrada pelo sujeito pesquisado, preservar as palavras e a ordem das perguntas e respostas. No entanto, redundâncias verbais ou tiques de linguagem serão excluídos, a fim de obter um texto mais fluido e compreensível.

O momento da entrevista acontece em meio a uma relação social baseada na interação entre pesquisador e pesquisado e, portanto, não é possível considerar a neutralidade do pesquisador. Como aponta Bourdieu (1997, p. 694-695):

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente.

Alerta, ainda, para a necessidade de esclarecimento dos objetivos da pesquisa ao sujeito entrevistado e propõe que as seguintes atitudes para “reduzir no máximo a violência simbólica” sejam tomadas pelo entrevistador: a escuta ativa e metódica e a escolha dos sujeitos.

O conceito de escuta ativa e metódica, segundo Bourdieu (1997), é um conceito

aparentemente contraditório, pois, ao mesmo tempo, o pesquisador deve ter disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, submissão à singularidade da história do sujeito, e deve adotar sua linguagem e seu ponto de vista; ele, também, associa isso à construção metódica do conhecimento das condições específicas.

Durante a relação social estabelecida na entrevista, o pesquisador inicia “o jogo” e possui seus objetivos predeterminados, nem sempre esclarecidos aos entrevistados. Por essas características, o pesquisador pode ocupar uma “posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital especialmente do capital cultural” (BOURDIEU, 1997, p.695). Na tentativa de minimizar esse caráter de imposição do entrevistador, às vezes, é necessário agir na estrutura da relação, ou seja, na escolha do entrevistador e do entrevistado.

Portanto, nesta pesquisa, meu intento é, ao mesmo tempo, elaborar e assegurar à pessoa entrevistada o conhecimento dos objetivos da pesquisa. A elaboração do roteiro de entrevista foi feita de forma clara e intencional, pois somente assim há a possibilidade de uma construção metódica e de criação de uma situação de comunicação favorável ao diálogo fértil.

Neste capítulo, apresento a opção metodológica, os critérios de escolha dos sujeitos e suas características e os procedimentos adotados na pesquisa. No próximo capítulo, serão discutidas algumas questões históricas educacionais dos dois países de contextos lusófonos.

2. RETOMADA HISTÓRICA: O CONTEXTO EDUCACIONAL DE PORTUGAL E O DO BRASIL

Este capítulo tem o objetivo da realização de um recorte específico e breve sobre alguns apontamentos históricos acerca, principalmente, da escolarização atrelada à alfabetização, e sobre a formação de professores, tanto em Portugal como no Brasil. Apresento o contexto português e, em seguida, o brasileiro, pois Portugal ditou a educação no Brasil por mais de trezentos anos. A intenção é focar mais especificamente Portugal, a partir da década de 1970, e o Brasil, a partir da década de 1980, devido às alterações marcadas pela mudança de governo ditatorial para o democrático.

Nesse momento de democracia, há algumas matrizes do construtivismo no Brasil, opção teórica utilizada até os dias atuais na formação continuada dos professores alfabetizadores da rede estadual de ensino, foco deste trabalho.

2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL DE PORTUGAL: BREVE HISTÓRICO

Para a discussão de temas tratados nesta tese, principalmente a alfabetização e a formação do professor, faz-se necessária uma breve apresentação do panorama histórico educacional de Portugal e também do Brasil, como se verá no próximo item deste capítulo.

Segundo Candeias (2010), concernente a Portugal, as sociedades ocidentais transitam de uma forma baseada na oralidade para uma forma fundamentada na escrita, desde o século XVI. Essa mudança ocorre devido a alguns fatores: os ciclos econômicos, marcados pela expansão europeia e a Revolução Industrial, os elos entre a Reforma Protestante e a Cultura das Luzes e a consolidação do conceito de Estado-Nação, nos séculos XVIII e XIX. Esses fatores exigem uma sociedade mais complexa, determinada pela racionalização e laicização e uma ideia de responsabilidade e protagonismo individual.

Com o acontecimento desses fatores, se fazem necessários, de forma cada vez mais complexa, a utilização da escrita e a criação e aperfeiçoamento de aparelhos estatais, com duas funções: a inculcação de uma função cultural unificadora e geradora de consensos e a imposição de ordem e eficiência.

Esta “nacionalização das massas”, que é simultânea a uma “disciplinarização” das mesmas, só se consegue com um alto grau de institucionalização das sociedades, em que a escola laica, gratuita e obrigatória, que funciona da mesma maneira para todos, disseminando, de forma “disciplina” e “disciplinadora” um novo modelo de vida em que os grupos étnicos e sociais são incluídos num grupo nacional, constitui a base dessas instituições. (CANDEIAS, 2010, p. 35).

A mudança da sociedade de uma forma de organização oral para escrita tem como cerne dois processos: a alfabetização e a escolarização. Sobre o processo de alfabetização Candeias (2010) aponta:

A alfabetização no sentido social, ou seja, enquanto processo, pode ser caracterizada como sendo um movimento no sentido da obtenção de uma cultura letrada, dependendo essencialmente de estratégias internas e grupos familiares ou mesmo de indivíduos, encontrando-se directamente relacionadas com percursos de mobilidade ascendente ou de adaptação a mudanças de contexto laboral ou social em geral. (CANDEIAS, 2010, p. 32).

O processo de alfabetização é dependente do contexto histórico e social. Embora a expansão europeia, a Reforma Protestante, a Revolução Industrial e a consolidação do Estado tenham propiciado um impulso à alfabetização da população, esse processo ainda se está implementando. A título de exemplificação: em 1878, o analfabetismo era de 78%, em 1930, de 62%, em 1960, de 30% (NÓVOA, 2005).

O processo de alfabetização depende directamente do processo de escolarização, pois é na escola, por excelência, que se alfabetiza. Candeias (2005) conceitua a escolarização como um processo definido e aplicado rigidamente pelo Estado moderno. As estratégias individuais e familiares são substituídas pelas coletivas, determinadas pelo Estado.

A escolaridade obrigatória foi instituída pela primeira vez em 1835 e impôs aos pais a obrigação de levar seus filhos à escola, depois de eles completarem 7 anos. Como aponta Nóvoa (2005, p. 25):

O princípio da escolaridade obrigatória está na origem de um ciclo histórico que, incorporando a herança revolucionária, vê no Estado-nação e no impulso industrial os elementos de progresso da sociedade. Precisa-se de instrução, porque “uma nação polida e civilizada é mais fácil de governar do que um povo bárbaro e feroz”.

A ideia de educação passa a estar associada a novas formas de governo dos indivíduos e da sociedade.

Apesar de a escolarização ter sido proposta desde 1835, somente na segunda metade do século XX foi assegurada, mas ainda de forma imperfeita. Como afirma Nóvoa (2005, p.25), “Portugal foi um dos primeiros países da Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar. Foi um dos últimos a cumpri-la”.

O modelo de escola começa a ser definido no século XVIII com o trabalho dos jesuítas, que proporcionavam uma educação direcionada às crianças e aos jovens, realizada em um espaço próprio, fora da família e do trabalho, por intermédio de um mestre que ensinava as matérias previamente estabelecidas por meio de procedimentos didáticos também predeterminados (NÓVOA, 2005).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a história da educação portuguesa tem um avanço quando o Estado é obrigado a assumir a educação. “As reformas pombalinas substituem a tutela religiosa pelo do Estado, criando as condições para o processo histórico de expansão de uma sociedade de ‘base escolar’” (NÓVOA, 2005, p. 23).

Dois aspectos merecem atenção com a Reforma Pombalina: a definição de uma rede de escolas, com um plano elaborado por “corógrafos peritos”, que previa três níveis de educação: primário, secundário e superior. Outro aspecto foi a imposição de impostos em benefício das escolas régias e do pagamento dos professores (NÓVOA, 2005).

Conforme aponta Marcílio (2005), o modelo de ensino do final do século XVIII era o mútuo. Esse método consistia em ensinar para muitos discípulos ao mesmo tempo. “Alguns adolescentes (monitores) instruídos diretamente pelo mestre, com variedade de tarefas, ensinavam outros adolescentes” (MARCÍLIO, 2005, p.37-38). Com a adoção do ensino mútuo, a intenção era de mudança radical na educação, pois, por meio dele, poderia ser possível a expansão da escola.

A introdução do ensino mútuo pode ser interpretada como a primeira tentativa oficial de “reforma dos métodos”. Nesse sentido, não espanta que ela tenha sido acompanhada por um conjunto de incentivos materiais aos mestres e por um esforço de formação dos professores, que conduziu ao aparecimento dos primeiros cursos normais. Mas, concebida de cima para baixo, a reforma salda-se por um insucesso que se torna patente quase de imediato. No relatório de 1853 do Conselho Superior de Instrução Pública assinala-se a existência de 1175 escolas primárias, sendo que apenas 15 utilizam o modo mútuo. Iniciara-se o doloroso caminho das desilusões

reformadoras... (NÓVOA, 2005, p. 27).

Conforme assevera Boto (2004, p. 497), em meados do século XIX “persistia a predominância do uso de abecedários e manuscritos para o ensino da leitura e da escrita, tal como ditava a tradição herdada do século XVIII”. Por volta da segunda metade do século XIX, cada vez mais Portugal preconizava o ensino da leitura e escrita, embora não conseguisse efetivar nas escolas. Boto (2004) comenta sobre um artigo de 1849 que anuncia a falta de orientações para os professores sobre as diretrizes, propondo, assim, dois objetivos: a eficácia do ensino das primeiras letras e das observações de valores morais. Segundo Boto (2004), o livro escolar passa, nesse contexto e época, a “reinar” na escola.

Com a realidade da não aplicação do ensino mútuo, na segunda metade do século XIX, António Feliciano Castilho apresenta o *Método Português de Leitura Repentina*. Ele critica o método mútuo e propõe um método que passa a ser do interesse das pessoas porque apontava soluções rápidas para os problemas de instrução. A cartilha recebe consagração oficial em 1853 e é fortemente disseminada nos Cursos de formação de professores nas escolas normais.

Paralelamente à proposta de Castilho, Boto (2004) afirma outra iniciativa de Caldas Aulete (1823-1878), professor da escola Normal de Marvila. Esse professor fez uma cartilha que considerou pioneira quanto ao método:

[...] havia ali assinalada uma nova forma de se proceder ao ensino das primeiras letras. Abolia-se a soletração; o aprendizado viria pelo sentido expresso na relação entre significante, signo e significado. Aprendia-se a palavra, para em seguida decompô-la em suas partes. O aprendizado do som das letras vinha como efeito correlato ao aprendizado do sentido da palavra lida. Além disso, propunha-se – com ousadia para a época – o ensino paralelo da leitura e da escrita; propiciando, de tal maneira, procedimentos e técnicas capazes de habilitar o professor para o ensino simultâneo – mediante o qual todos os alunos aprende-riam, em princípio, ao mesmo tempo (BOTO, 2004, p.505).

Após a proposta de Castilho e de Aulete, em 1876, a *Cartilha Maternal de João de Deus* repudia os métodos antigos e anuncia uma revolução pedagógica baseada nas mesmas ideias de Castilho relacionadas à eficácia e rapidez de aprendizagem. “A batalha feroz que se trava entre os adeptos de Castilho e de João de Deus [...] revela bem a importância social e política que o ‘campo educativo’ começa a adquirir”

(NÓVOA, 2005, p. 31). Segundo Nóvoa (2005), há muitas comparações sobre esses dois autores, mas ambos se preocupam com ensino atraente que suscite o interesse do aluno e promova uma aprendizagem intuitiva e racional.

Com o aumento das escolas e das discussões sobre a escolha da melhor cartilha e método, um dos aspectos necessários para discussão foi a formação do professor, iniciada oficialmente com a inauguração da Escola Normal de Lisboa, em 1862. Esse é um marco importante, porque, apesar de retrocessos e avanços relacionados à formação do professor primário, a ideia da necessidade de formação desse profissional permanece. No início, a formação era influenciada por um ensino sacerdotal. O ensino do uso das cartilhas também era abordado, como apontei anteriormente (NÓVOA, 2005).

A legislação de 1835-1836 estabelece as bases do sistema de ensino em Portugal, mas é a política regeneradora que torna a educação importante. Segundo Nóvoa (2005), depois dela, a história pode ser dividida em três grandes ciclos.

O primeiro ciclo, denominado optimismo reformador, se inicia nas décadas de 1860-1870 e perdura até 1923. “É um tempo de crenças desmesuradas, e algo ingênuas, na possibilidade de uma regeneração social através da escola” (NÓVOA, 2005, p.35).

Conforme assevera Nóvoa (2005), a Reforma de 1901 torna obrigatória a frequência do ensino normal para se habilitar ao magistério. Durante esse período há dois aspectos que, segundo Nóvoa (2005), merecem destaque: a aceitação da necessidade profissional e a consolidação da pedagogia como disciplina central na formação do professor.

Na segunda metade do século XIX, há a necessidade de formação de professores do ensino secundário. Com o passar do tempo, ela aumenta cada vez mais e, em 1901, é lançado o Curso de Habilitação para o Magistério Secundário. Esse Curso se organiza em três anos de preparação científica e o quarto ano de preparação pedagógica (NÓVOA, 2005).

Nesse contexto de acentuada necessidade de formação de professores, as Escolas Normais Superiores são fundadas em 1911, com o objetivo de prepará-los teórica e praticamente, durante dois anos.

Em 1930, essas escolas são substituídas pelas “ciências pedagógicas” baseadas numa “divisão entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica” (NÓVOA, 2005, p. 41). Segundo Nóvoa (2005, p.41), do período da Escola Normal Superior restou apenas

uma vantagem: “o reforço dos liceus normais e o aparecimento de alguns notáveis professores-metodológicos”.

O segundo ciclo é o pragmatismo conservador, que se estende aproximadamente de 1930 até década de 1960. Neste período, há um rebaixamento da educação, de forma a se oferecer o mínimo possível. Ao contrário do primeiro ciclo, a educação, nesse momento, não nutre grandes ambições de mobilidade social.

Nesse período, a ditadura se instalou em Portugal. Em 1926 houve um golpe de Estado e António de Oliveira Salazar se tornou o Primeiro Ministro, marcando de maneira disciplinar, autoritária, por meio de uma ditadura, a sociedade portuguesa por mais de 40 anos.

Benavente (1999) aponta que foi um movimento na contramão dos direitos individuais, sendo os valores e princípios de Salazar a disciplina, a hierarquia e a obediência. Segundo Benavente (1999, p. 54):

[...] se tratava de um regime conservador, correntemente apelidado de fascista mas bastante diferente dos fascismos europeus; era um regime corporativista, segundo a Constituição de 1933, em que a Nação era destacada em relação às classes sociais e a partidos políticos; regime ditatorial no sentido da centralização do poder na imagem de um só homem, sem liberdades individuais e colectivas. Era um regime em que deve o Estado ser tão forte que não precise de ser violento, apoiado pelos militares e pela Igreja Católica; nele, a Escola, o Exército e a Igreja eram mediadores ideológicos.

Após o golpe de Estado, algumas das medidas relativas às escolas primárias e à formação de professores foram: dissolução das escolas móveis (escolas idealizadas para o fim do analfabetismo); abolição da coeducação; fechamento das escolas primárias com menos de 40/50 crianças; expulsão das crianças que reprovassem mais de três vezes; criação de “postos escolares” onde ensinavam regentes escolares (mulheres com 4 anos de estudo primário que tinham que escrever um certificado de bom comportamento moral e cívico); a escola passa a ter um livro único; o Sindicato dos professores foi fechado; as escolas do Magistério tiveram seus currículos reduzidos duas vezes e, depois, foram encerradas entre 1936 e 1942 (BENAVENTE, 1999; LOUREIRO, 2006).

Conforme aponta Benavente (1999, p. 58), quando as Escolas Normais reabriram, em 1942, tinham sido tão modificadas que estavam irreconhecíveis: o corpo docente era adepto do Salazarismo e o currículo era uma mistura de doutrinas oficiais e

de nações rudimentares sobre o ensino das primeiras letras.

Essas foram algumas características vinculadas à educação das primeiras décadas do governo de Salazar que compuseram o segundo ciclo denominado por Nóvoa (2005) de pragmatismo conservador.

Segundo Nóvoa (2005), o terceiro ciclo é denominado modernização tecnocrática. Esse ciclo se inicia em 1960, ainda no final da ditadura de Salazar, e se estende até os dias atuais. Há uma valorização do humano, considerado essencial à industrialização. Tal ciclo acontece no momento de democratização do ensino.

Foi no contexto das décadas de 1960 e 1970 que os professores entrevistados nesta tese foram alfabetizados e tiveram a primeira formação em nível médio para serem professores. Algumas das características históricas apontadas aqui serão narradas por eles nos capítulos 4 e 5.

Nesse contexto do terceiro ciclo, Benavente (1999) afirma ser nas décadas entre 1950 e 1970 do século XX que a industrialização e emigração determinam o essencial da evolução econômica portuguesa. Principalmente a partir de 1960, esses determinantes conferem à educação um novo papel: o preparo das pessoas para mão de obra especializada.

Em 1968, Salazar se afasta do governo por motivos de saúde e Marcelo Caetano fica à frente do governo. “Começa então o período dito ‘da libertação’, que tenta ultrapassar a profunda crise da sociedade portuguesa envolvida numa guerra colonial sem saída, isolada internacionalmente, a braços com enormes problemas econômicos” (BENAVENTE, 1999, p. 60).

Com muitos problemas referentes à educação, principalmente o número de analfabetos, no governo de Caetano, Veiga Simão (Ministro que implantou a reforma) propõe uma reforma no ensino. Segundo Benavente (1999), essa reforma previa a criação de educação pré-escolar oficial, diminuição da idade para ingressar no ensino primário, alargamento da escolaridade obrigatória para 8 anos, aumento de 1 ano no ensino secundário, desaparecimento do exame de entrada no nível superior, criação de um grau intermediário no ensino superior.

Conforme aponta Benavente (1999), essa reforma não se efetivou cabalmente porque a Revolução de 1974 interrompeu o processo, sendo a principal efetivação o alargamento da escolaridade obrigatória. A reforma em si não mudou a situação do ensino de maneira significativa, no entanto, marcou a vontade oficial de investir na

educação.

Nesse período histórico, há mudanças entre os ciclos, diferenças; no entanto, Nóvoa (2005, p.35) aponta algumas marcas que permanecem:

Em primeiro lugar, a ilusão de uma “reforma” desencadeada por voluntarismo central (quase sempre “legislativo”). Em segundo lugar, a desatenção e o desfasamento em relação às práticas pedagógicas e às realidades educativas concretas. Em terceiro lugar, a incapacidade de romper com uma lógica burocrática, estimulando a emergência de rotinas de inovação e de avaliação no dia a dia do trabalho escolar.

Num contexto de efervescência, determinado pela vontade social de pôr fim à ditadura de 48 anos, “Portugal viveu em 25 de abril de 1974 um golpe de Estado militar que provocou rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais” (BENAVENTE, 1999, p. 31).

Depois de 1974, com o regime democrático, intensificam-se, ainda mais, as iniciativas para assegurar a preparação científica, e, ao mesmo tempo, relacionar, com a dimensão pedagógica e prática, a cultura do profissional docente.

Depois de 1974, muito se disse e se fez neste campo. Mas tem sido difícil instituir programas que, assegurando a necessária preparação científica, não descurem a dimensão pedagógica, nem a relação à prática e à cultura profissional docente. Sobrepor as disciplinas de base às ciências da educação e às práticas de ensino não resolve qualquer problema. Mas são muitos os interesses que dificultam a necessária reforma. E não será a formação contínua a colmatar as deficiências da formação inicial. O século XXI abre com uma grave indecisão nesta matéria. (NÓVOA, 2005, p. 41).

Em Portugal, após 1974, o regime militar é substituído pelo democrático e isso faz haver a afirmação dos direitos individuais e a possibilidade de participação dos indivíduos na sociedade. Alguns dos aspectos dessa revolução são marcados por Benavente (1999, p. 32):

[...] o fim da guerra colonial, a liberdade sindical e o direito à greve, o fim da censura e da polícia política, a liberdade de imprensa, a nacionalização dos bancos e seguros e de empresas em certos sectores da indústria e serviços, a criação e legalização dos partidos políticos, as eleições (sendo o Presidente da República eleito por sufrágio universal), um aumento significativo nos salários e nos contratos colectivos negociados um pouco em todos os sectores, a liberdade de reunião, de expressão e de organização – eis alguns acontecimentos que fizeram reviver um País fatigado pela “longa noite fascista”. (BENAVENTE, 1999, p. 32).

Segundo Barroso (2003), a evolução das políticas educacionais em Portugal, após o advento do regime democrático em 1974, está marcada por ciclos de mudança: “A evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em abril de 1974 e pelas consequências que o restabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social” (BARROSO, 2003, p. 3).

O primeiro ciclo, denominado revolução, se inicia com o golpe militar de 1974 e vai até a posse do primeiro governo constitucional, em 1976. Nesse período, há forte participação social empenhada na eliminação dos vestígios do passado. Na área da educação, o poder se desloca para as escolas. Há exigências de mudanças no Ministério da Educação. Ocorrem dois movimentos:

- Uma tentativa institucional (conduzida pelos vários responsáveis no Ministério da Educação, dos diferentes governos provisórios) para conceber e aplicar mudanças educativas que, do ponto de vista simbólico e formal, estabelecessem uma ruptura clara com a “ideologia fascista” e, ao mesmo tempo, garantissem a governabilidade do sistema e configurassem um modelo educativo emergente, adequado à construção de uma democracia socialista.
- Um movimento social muito diversificado e descentrado que punha em causa a lógica reformista do Estado, antecipando-se aos seus desígnios e consumando as mudanças independentemente de qualquer alteração dos normativos. (BARROSO, 2003, p. 4).

Nesse cenário de mudanças, com uma adequação à democracia socialista e à oposição da situação política anterior, as opiniões dos estudiosos sobre o assunto variam conforme a opinião política: de um lado, um balanço otimista apontador das conquistas revolucionárias de outro lado, um posicionamento pessimista, com ênfase no caráter voluntarista, casuístico e pernicioso das mudanças.

Após 1974 até os finais da década de 1980, há uma ruptura com a situação anterior. Nesse período, a formação do professor é voltada ao seu preparo para uma intervenção social. A educação assume uma dimensão transformadora, participativa, crítica e esclarecida. O conhecimento é fator de emancipação social. Ocorrem mudanças no recrutamento dos professores, dos alunos, nos planos de estudo e nos processos de avaliação. A formação inicial tem um grande investimento: o Ministério da Educação criou, em 1975, os Cursos de Magistério Primário com duração de três anos.

A mudança posterior inicia-se com a aprovação da Constituição (1976) e a nomeação do primeiro governo constitucional e se estende até 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (BARROSO, 2003).

A Constituição de 1976 estabelece o direito de todos os cidadãos ao ensino e à igualdade de oportunidade na formação escolar. Algumas medidas práticas voltada à formação dos professores foram: revalorização do estatuto econômico, com o aumento do salário; revalorização do estatuto profissional; participação do professor na gestão escolar; apoio profissional e pedagógico maior; reciclagem de atualizações pedagógicas, por meio de apoios escritos e audiovisuais; aprimoramento da formação inicial dos professores: as escolas de Magistério tiveram novos diretores e sofreram reformas de diferentes níveis como alteração curricular, introdução às atividades de contato, às disciplinas optativas (BENAVENTE, 1999; BAPTISTA, 2004).

O período de normalização foi marcado pela acentuada crise financeira e pela intervenção do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. Na educação se destacam dois movimentos:

[...] um primeiro por meio de “intervenções negativas” destinadas a afastar do Ministério da Educação os quadros “que personalizavam” o conjunto das principais orientações e reformas encetadas durante o período da “crise revolucionária” e a eliminar, ou atenuar, os efeitos das medidas entretanto tomadas; em segundo movimento, destinado a criar condições para enfrentar o “desafio europeu”, por intermédio de medidas de política educativa orientadas essencialmente para a contenção do acesso ao ensino superior universitário [...]. Essa política se integra no que alguns autores designam por “novo vocacionalismo”, associando a oferta de recursos humanos qualificados, segundo as exigências do mercado de trabalho, à modernização da economia e atribuindo ao Estado a função de disponibilizar um sistema educativo adequado a este desígnio [...]. (BARROSO, 2003, p. 6).

O segundo momento é marcado pela recuperação do poder e do controle do Estado e sua administração da educação. O terceiro ciclo, denominado reforma, é iniciado pela aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, e estendido até o final do século XX.

Com a aprovação da Lei de Bases do sistema educativo, há algumas mudanças: unificação do ensino secundário geral, prolongamento do ensino secundário complementar e do ensino superior politécnico, criação das escolas superiores de educação, dos modelos de gestão democrática das escolas. A maior novidade é a

ampliação do ensino fundamental para nove anos (BARROSO, 2003).

O ciclo da reforma é financiado substancialmente pelo Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) com o objetivo de preparar o sistema educativo português para as exigências europeias. Para esse preparo, a formação continuada dos professores era uma das exigências e prioridades. Esse ciclo se divide em dois períodos: o primeiro, entre 1987 e 1991, e o segundo, entre 1996 e 2000. Segundo Barroso (2003, p. 70):

O primeiro período é dominado claramente por um certo “messianismo reformista” (Barroso, 1988) que reforça os aspectos emblemáticos e míticos de uma reforma global, a qual, segundo os seus promotores, viria resolver, finalmente, os problemas da educação e criar o “homem novo”. A reforma é concebida e desenvolvida segundo um modelo normativo-dedutivo, fundado numa concepção determinista da mudança, conduzida do topo para a base do sistema (*top - down*), com o reforço dos dispositivos de planeamento e legitimada politicamente por um discurso “modernizador” tendo em vista assegurar a integração plena de Portugal na Comunidade Europeia.

No primeiro momento, algumas medidas adotadas para a prática da Lei de Bases do Sistema Educativo são: a abertura de instituições de ensino superior privadas e a criação de sistemas de avaliação.

No segundo momento do ciclo da reforma, no período entre 1996 e 2000, o novo ministro da educação, Marçal Grilo, apresenta um documento chamado *Parceiros Educativos: um Pacto para o Futuro*, com objetivos e compromissos de pacificação e acordo sobre os rumos da educação. Embora o referido documento não tenha repercutido e não se tenha firmado, algumas medidas ocorrem: revisão curricular, gestão escolar, formação de professores, avaliação dos alunos e das escolas, expansão da pré-escola, internet na escola (BARROSO, 2003).

O último ciclo é denominado “descontentamento”. Com o início do século XXI, há diversas manifestações descontentes com a situação educacional de Portugal. Por um lado, há avanços impressionantes no crescimento de oferta de estudos, nos critérios de qualidade, na qualificação dos professores, no crescimento do ensino superior. Por outro lado, nas avaliações padronizadas, tanto internas como externas, os alunos não atingem os níveis desejados. Cada nível de ensino acusa o nível anterior por não cumprimento do dever na preparação de alunos em nível adequado à programação, ao curriculum e à competência então exigida.

Conforme aponta Barroso (2003), o descontentamento ocorre por causa da constatação de que, apesar do alargamento do número de alunos na escola, a qualidade desejada ainda não foi atingida.

Posso destacar algumas iniciativas: o *Currículo Nacional do Ensino Básico*². *Competências Essenciais* (PORTUGAL, 2001), publicado em 2001, trata da definição das competências gerais e específicas para o nível de escolaridade e para o ensino do português. O *Plano Nacional de Leitura* (PORTUGAL, 2006), proposto pelo Despacho número 86 de 2006, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento de competências para a leitura e escrita, tem algumas ações previstas, tais como a promoção da leitura diária nos ciclos 1 e 2 nas salas de aula, assim como no contexto familiar e a leitura em bibliotecas públicas e em outros contextos.

Os objetivos desse plano são: intervenção, valorização e promoção de práticas pedagógicas estimulantes da leitura; criação de um ambiente favorável e de instrumentos definidores de metas, cada vez mais precisas, para o desenvolvimento da leitura; enriquecimento das competências dos professores e de mediadores da leitura; consolidação e ampliação do papel da rede de bibliotecas públicas e da rede de bibliotecas escolares e alcance de resultados favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação da alfabetização.

Outra proposta promulgada em 2008, por meio do despacho número 143, é o *Plano Tecnológico da Educação*, com o objetivo de situar Portugal entre os cinco países europeus mais avançados em matéria de inovações.

Feito esse breve panorama da história educacional de Portugal, a seguir, apresento um recorte da situação educacional brasileira.

2.2 CONTEXTO EDUCACIONAL DO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Desde a colonização até parte do século XVIII, a educação formal no Brasil é responsabilidade dos padres da Companhia de Jesus. Essa educação é elitista e atende a uma pequena parcela da sociedade de jovens brancos de famílias da elite colonial e introduz o catecismo e as primeiras letras nas crianças indígenas (MARCÍLIO, 2005).

² Vale destacar que o Ensino Básico em Portugal compreende o 1º ciclo (do 1º ao 4º ano) para crianças a partir de 6 anos; 2º ciclo (5º e 6º anos) e 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos).

Como já citado anteriormente, segundo Candeias (2010), é a partir do século XVI que as sociedades ocidentais passam de uma cultura oral para uma cultura baseada na escrita. Assim, no Brasil, esse processo também ocorre, mas lentamente, com as determinações da metrópole. Nesse período, de acordo com Marcílio (2005), ler e escrever não eram condições generalizadas de vida social.

A colonização do Brasil acontece com influências da Reforma protestante, coordenada por Lutero e difundida em toda a Europa. Esse movimento aconteceu como uma reação à igreja católica e pregava, como requisito primordial, a leitura da Bíblia pelos fiéis. Como resposta, a igreja católica faz um movimento denominado Contrarreforma. No início reage de forma negativa: censura os livros, interdita edições, a venda e a leitura de traduções francesas da Bíblia. No entanto, por meio do Concílio de Trento, a igreja católica decide “combater a Reforma com as armas da própria Reforma” (MARCÍLIO, 2005). Nesses dois movimentos, a difusão da leitura e da escrita é uma das pautas principais.

Durante o tempo de comando da educação pelos jesuítas no Brasil, o foco recai sobre o ensino secundário, mas eles monopolizam todos os níveis de ensino, sem a intervenção do governo Português nos planos de ensino (MARCÍLIO, 2005).

Em 1759, os jesuítas são expulsos tanto de Portugal como do Brasil pela reforma pombalina. Segundo Marcílio (2005), essa reforma se constitui como expressão do iluminismo português determinado pelas ideias nacionalistas e humanistas do iluminismo italiano de base cristã e católica.

No lugar da pedagogia dos jesuítas, Pombal cria as aulas régias de latim, grego e retórica, com novos métodos de ensino. Nesse momento, os professores ingressam no magistério por meio de concursos e são denominados professores régios.

Especificamente sobre o ensino das primeiras letras,

Portugal expediu, no mesmo ano de 1759, para todas as capitanias, uma cartilha manuscrita e um manual de ensino das primeiras etapas de alfabetização silábica, seguidos do ensino da gramática latina elementar, para servir de guia aos professores que se improvisariam. (MARCÍLIO, 2005, p. 20).

Embora Portugal tivesse expedido até uma cartilha destinada à alfabetização, a escola primária não é regulamentada no Alvará de 1759. Fica assim improvisada durante 13 anos, até a Reforma de 1772.

Em 1722, regulamentou Pombal a instrução primária e secundária leiga e gratuita, disseminando aulas de ler, escrever e contar, junto com elementos da doutrina cristã, por toda parte, no Reino e nas colônias. Para a concretização da lei de 6 de novembro de 1772, d. José I criou o imposto chamado Subsídio Literário, pelo qual o povo pagava para manter o ensino público. (MARCÍLIO, 2005, p.21).

No contexto da regulamentação de Pombal, as aulas de primeiras letras devem ser ministradas de manhã e à tarde, com duração de três horas por período. O processo de alfabetização varia de meses até anos. “O método começava pelo ensino do alfabeto, passando às sílabas simples, depois às de três letras, para só então chegar às palavras. E o á-bê-cê começava a ser praticado na lousa ou ‘pedra’ de ardósia individual (o papel era caro e raro)” (MARCÍLIO, 2005, p. 27).

No Brasil, a educação das primeiras letras tinha carência de professores com formação. Nasce a primeira Escola Normal Paulista, em 1846, em condições precárias, exclusiva para o sexo masculino. Há um único professor, sem preparo para a função, vindo da Faculdade de Direito. Marcílio (2005, p. 291) afirma sobre a formação de professores:

A formação de professor em todos os níveis nunca constituiu em verdadeira e concreta preocupação das autoridades, do governo e das universidades em geral no Brasil. Discursos bem articulados e bem intencionados nunca faltaram; houve uma avalanche de normas e decretos desde os anos de 1930. Multiplicaram-se os debates, congressos, fóruns, comissões, propostas de reformas, particularmente nestas duas últimas décadas. Experiências inovadoras começaram a ser implantadas mais recentemente; poucas, pontuais e restritas a algumas raras universidades.

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho cria as Escolas Normais nas províncias e amplia o currículo das Escolas Normais. O século XX é considerado o século da escola. Durante esse período ocorre um aumento demográfico altíssimo, que faz uma barreira à universalização da educação fundamental.

Arelado ao movimento de escolarização está o de alfabetização. O final do século XX foi escolhido como objeto de estudo de Mortatti (2006), que considera o primeiro momento da história dos métodos de alfabetização. Cada momento é considerado pela pesquisadora como a ruptura do método de alfabetização utilizado anteriormente e apresentação de outro modelo considerado melhor e mais eficaz do que o anterior. Isto não significa, porém que a proposição de um novo método exclua a utilização do anterior.

Segundo a pesquisadora (MORTATTI, 2006), o método sintético foi o primeiro a ser utilizado; consistia na apresentação das letras e seus nomes, sons, ou famílias silábicas, fazendo, posteriormente, a junção das sílabas em palavras e em frases. O ensino da escrita se restringia a caligrafia, ortografia, cópia e desenho correto das letras. Nesse contexto, as primeiras cartilhas brasileiras foram produzidas com base no método sintético.

Em 1876, foi publicada a *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, escrita por João de Deus. A partir de 1880, o método João de Deus foi disseminado nas províncias de São Paulo e Espírito Santo (MORTATTI, 2006). Esse primeiro momento foi determinado pela disputa entre aqueles que consideravam melhor o método sintético e os defensores da cartilha de João de Deus. Esse método se diferenciava do outro, pois era o método da “palavração”, ou seja, o ensino da leitura se iniciava pelas palavras que, mais tarde, eram analisadas.

Segundo Mortatti (2006), o segundo momento foi determinado pela reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, em 1890. Nesse momento, o método analítico é proposto como a solução dos problemas. Esse método consistia em iniciar o ensino da leitura do “todo” para a “parte”. A “parte” poderia ser a palavra, a frase ou uma “historieta” (um pequeno texto inventado para fins de estudo). Em São Paulo, a historieta foi proposta como “todo”. Esse momento se estende até meados de 1920.

Nesse período, há aumento da imigração em São Paulo, diminuição da composição por religião católica (menos pessoas se consideram católicas), entrada da mulher no trabalho. Especificamente em São Paulo, entre 1870 e 1930, há um arranque da economia regional, baseada na produção do café. Nos séculos XIX e XX, houve muitas reformas educacionais, com tentativas de transplantação de ideias europeias ou norte-americanas.

Segundo Mate (2002), a Reforma Sampaio Dória foi uma reforma com uma dimensão moral/nacionalizante que tinha como lema a defesa da soberania nacional e a erradicação do analfabetismo. Conforme aponta Mate (2002), essa reforma trouxe um caráter padronizante, com medidas como a obrigatoriedade do ensino e inspeção escolar tanto dos alunos como dos professores. Em relação aos professores, essa inspeção impedia que os professores se responsabilizassem pela gestão de assuntos educacionais. Isso fez com que muitos professores ficassem insatisfeitos, elevando-se o número de exonerações.

Mate (2002, p.44-45) afirma:

Isso significa dizer que as intervenções e a reorganização operadas nos espaços escolares se fizeram com ambiguidades. Por um lado, novas condições para viabilização do ensino eram criadas: remodelação, higienização e ampliação dos espaços escolares, assistência pedagógica ao professor, organização de novos materiais didáticos, reorganização de programas e currículos mais adequados para a compreensão e intervenção no desenvolvimento do educando. Por outro, esses mesmos dispositivos de inovação traziam, também, formas de regulação social que, contraditoriamente, negavam experiências e saberes dos agentes da educação, dificultando e desqualificando grande parte de suas iniciativas nos processos de ensino-aprendizagem.

Conforme apresenta Marcílio (2005), em 1926, há cerca de 1.500 vagas sem professor. Essa crise do magistério é a motivadora do Decreto – Lei 2.269 de 1927. Esse decreto promulga a redução do Curso Normal para três anos e a equiparação entre as Escolas Normais municipais e particulares para a formação rápida e em grande quantidade de professores.

Com a entrada de Lourenço Filho, como diretor geral do Ensino em São Paulo, um de seus primeiros atos é a cassação à equiparação de todas as Escolas Normais livres, mas isso não persiste por muito tempo. Eleva-se novamente a duração do Curso para quatro anos, precedido de Curso complementar de três anos.

O Código de Educação de 1933 da Diretoria Geral do Departamento da Educação do Estado de São Paulo substitui a organização da formação do magistério que passa a ser de dois anos de profissionalização; antes, porém o aluno deve cursar a escola secundária de cinco anos. Nesse momento, o Instituto de Educação passa a formar professores primários e secundários, diretores e inspetores. O Instituto possui escolas e anexos. As escolas primárias, o jardim-de-infância e as classes maternais são os anexos colocados e ficam sob o controle da Prática de Ensino (MARCÍLIO, 2005).

Especificamente sobre a história dos métodos de alfabetização, já apontei os dois primeiros momentos, conforme aponta Mortatti (2000): o terceiro momento ocorre, em meados da década de 1920. Esse terceiro período foi marcado pelos defensores dos métodos mistos ou ecléticos, que os consideravam mais rápidos e eficientes. Também foi diminuída a importância dada aos métodos, principalmente pela disseminação e repercussão das bases psicológicas de alfabetização, difundidas pelo livro Testes ABC para a verificação da maturidade, de autoria de Lourenço Filho (MORTATTI, 2000).

“Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional” (MORTATTI, 2006, p.9). Com essa nova teoria, foi disseminada a ideia de período preparatório para alfabetização.

Sobre a formação docente em nível superior, Lima (2002) afirma que o Curso de Pedagogia no Brasil, no Rio de Janeiro, tem sua trajetória marcada por três fases. A primeira compreende o nascimento do Curso, em 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, até a Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540, em 1968.

Na primeira fase, o Curso é composto por 4 anos de duração, os 3 primeiros anos são destinados à formação do bacharel e o quarto à formação didática. Essa organização ficou conhecida como “Esquema 3+1”.

A segunda fase se inicia com a Reforma Universitária, regulamentada pelo Parecer 252/69 e pela Resolução 2/69. São instituídas as habilitações profissionais: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais. Lima (2002, p. 210) aponta sobre esse momento:

Percebe-se, assim, claramente, o “retalhamento” da realidade, inviabilizando a visão de conjunto da situação educacional e escolar e fazendo valer a ideia de que o técnico em Educação tornava-se um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento.

Depois da Reforma Universitária, dentro desse mesmo momento, inicia-se um período de movimentação, comandado pela Comissão Nacional de reformulação dos Cursos de Formação do Educador, em 1983, indicador de alguns princípios norteadores da formação docente até os dias atuais. Dentre esses princípios, está a formação do professor para qualquer modalidade de ensino, com base em um núcleo comum de estudos sobre a educação, com a docência como base de formação do educador (LIMA, 2002).

A terceira fase é marcada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. Tal lei piora a situação do Curso de Pedagogia, pois, por meio do Decreto 3.276/99, há a proibição da formação de professores no Curso de Pedagogia, e o Parecer 133/01 cria Institutos Superiores de Educação e Cursos Normais Superiores para formar professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Lima (2002, p.213):

São graves as implicações dessa decisão. A partir dela fica estabelecido um sistema dual: cursos normais superiores, vinculados a institutos superiores de educação (ISEs) e desvinculados da estrutura das universidades e dos centros universitários (pelo menos não obrigatoriamente a eles vinculados) e cursos de Pedagogia dentro dessas instituições. Mesmo título concedido a profissionais oriundos de tão diferentes formações.

Além da criação de Institutos e Cursos Normais Superiores, outra iniciativa decorrente da LDB é a parceria estabelecida entre a USP, UNESP e PUC-SP na realização de um projeto intitulado Programa de Educação Continuada – PEC – Formação Universitária – Estado. No período de 18 meses, de 2001-2002, 7.000 professores efetivos da rede estadual de São Paulo foram formados

Acima apresentei brevemente a proposta de formação de professores em nível universitário; em seguida, retorno à formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental em nível médio.

No período entre 1937 e 1945, quando de Adhemar de Barros foi nomeado interventor de São Paulo, multiplicam-se as Escolas Normais, sem nenhum critério. “Começava aí o crescimento irracional e desordenado da rede de Escolas Normais Livres no Estado de São Paulo” (MARCÍLIO, 2005, p.294). Com a ação de Barros, aumenta o número de professores mal formados.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 não acrescenta novidades ao ensino normal. A Ditadura Militar procura tornar a escola operacional, destinada à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país e para a segurança nacional.

Em 1968, por meio do Decreto 50.133/68, o Estado alterou a duração do Curso para quatro anos.

O próximo passo dado em relação à formação de professores foi proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971. Segundo Marcílio (2005, p. 299):

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, para o 1º e o 2º graus, rebaixou a Escola Normal ao nível de uma das habilitações do ensino médio. Na realidade, essa lei liquidou com a Escola Normal: foi um desastre para a formação específica do professor do curso primário.

O magistério mantém a tradição de escola fraca, desprovida do devido preparo para os professores. Ao mesmo tempo, apesar das reformas, o índice de reprovação continua altíssimo e, cada vez mais, com professores despreparados.

Na década de 1980, o contexto político e histórico é marcado pelo fim da ditadura militar, com a eleição direta do governador André Franco Montoro (1983-87), que apresentou para a educação um Programa que priorizou a “descentralização administrativa e a participação dos agentes educacionais no processo de tomada de decisões” (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 87).

No momento de transição entre a ditadura militar e a democracia, os mais variados segmentos da sociedade tentaram retomar a democracia. Segundo Riqueti (2008, p.7), “mudanças e resistência ocorriam aqui e ali, revelando, tanto no macro como no micro, a efervescência que tão fortemente marcou o período em questão”.

A formação de professores estava em um estado deplorável e ocorriam algumas movimentações da Secretaria do Estado de São Paulo para a melhoria da Habilitação Específica para o Magistério.

Em 1982, o CEFAM – Centro de Formação Profissional de Nível Médio – é criado pela Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau com o objetivo de reformular as Escolas Normais para a formação de professores competentes.

Há pesquisas (CAVALCANTE, 1994; LOPES, 2000 SANTOS, 2004) que asseguram os ganhos para a formação docente com a proposta do CEFAM, que foi criado num momento de efervescência política e educacional, devido à redemocratização do país. Segundo Santos (2004), o CEFAM preparou bem os seus egressos em sua formação metodológica, embora não os tenha preparado tão bem na formação teórica. Essa formação despertou nos professores formados nesse curso uma prática que demonstrou que eles tinham consciência da responsabilidade de promoverem o envolvimento do aluno com o trabalho escolar e com o despertar do gosto pelo estudo.

No governo Franco Montoro, há uma série de ações que culminam com a reforma da Habilitação Específica para o Magistério, em 1987 e 1988. O Curso é organizado em um único bloco destinado à preparação do professor da pré-escola à 4ª série do primeiro grau, com aumento da instrumentalização pedagógica. Ainda que algumas iniciativas como o CEFAM tenham sido inovadoras e com destaque apontado por algumas pesquisas (CAVALCANTE, 1994; LOPES, 2000; SANTOS, 2004), Marcílio (2005, p. 309) comenta que a situação ainda era crítica:

Na década de 1980, a formação do professor permanecia crítica. Não havia solução à vista. Ressurgiam defensores da restauração da

Escola Normal como local por excelência da formação do professor “primário”. Outros defendiam que este deveria ter formação em nível superior. A defesa da educação continuada dos profissionais do ensino tornava-se clara, desde essa década. O curso de pedagogia deveria incluir entre suas funções a de proporcionar atualização e aperfeiçoamento aos profissionais da educação que atuavam nas escolas.

A falta de formação adequada e os elevados índices de reprovação e de taxas de analfabetismo constroem o cenário brasileiro. Com o discurso voltado para a tentativa de melhorar a alfabetização e as taxas de aprovação, ocorre a implementação do ciclo básico em 1983, por meio do Decreto Estadual n. 21.833, de 28.12.1983, no governo Franco Montoro (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005). Montoro apresenta o seguinte diagnóstico do setor educacional:

[...] baixa qualidade, elevadas taxas de evasão escolar, insuficiente remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores, falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério, instalações mal aproveitadas, inexistência de atuação harmônica entre a escola e a comunidade, ensino profissionalizante restrito e carente de funcionalidade (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 87).

Entre as causas apontadas por ele estão: o baixo rendimento financeiro do sistema estadual de ensino, a utilização governamental do sistema de ensino de forma inadequada, pois há corrupção, e o fato de as reformas educacionais serem impostas de cima para baixo.

Com essa realidade, a implementação do Ciclo Básico é proposta e, segundo afirma Duran (1995), na realização de uma análise documental, há, no período de implementação do Ciclo Básico, pelo menos quatro momentos: construção da proposta política (1983-1985); a proposta pedagógica (1985-1988); a jornada única no Ciclo Básico (1988-1991) e a reorganização do ensino (1991-1994).

Segundo Marsiglia e Duarte (2009), a década de 1980 é determinada pela mundialização da economia, marcada pelas condições neoliberais, ou seja, a redução do papel social do Estado em função dos ditames do capital: “Com isso, o ensino é mercantilizado e a escola se ajusta para responder aos conceitos de eficiência e flexibilização nas relações de trabalho, preparar mão de obra (barata) e controlar o ensino e a produção do conhecimento científico” (MARSIGLIA; DUARTE, 2009, p. 3).

Nesse momento histórico e social marcado pela troca do governo pela oposição,

uma das bandeiras erguida por Franco Montoro foi a melhoria da escola pública (SILVA, 1990).

No campo específico da educação no estado de São Paulo, o recém-eleito governador Franco Montoro, e seu secretário, Paulo de Tarso – ex-ministro da educação do governo João Goulart, deposto em 1964 pelos militares – tinham muito trabalho pela frente: lidar com uma situação que há muito carecia de mudanças. Havia a preocupação em imprimir um caráter democrático na nova administração, diametralmente oposta à anterior, de forte teor autoritário. As expectativas entre os professores não eram poucas. (RIQUETI, 2008, p.11).

Os acadêmicos se unem aos discursos oficiais da Secretaria da Educação e o “eixo das discussões é deslocado para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel da escola e do professor nesse processo” (MORTATTI, 2000, p. 253-254).

Nesse clima, a crítica é sobre as reformas realizadas de cima para baixo; a Secretaria da Educação aponta para uma abertura ao diálogo, mas, ao mesmo tempo, a oposição exige uma medida para acabar com a reprovação.

Na Secretaria Estadual de Educação havia um embate de forças políticas divergentes. De um lado, os que defendiam uma ampla discussão com a rede sobre que rumos dar à escola pública, de outro, os que insistiam numa interferência imediata para conter os altos índices de retenção. Durante o primeiro ano de governo, prevaleceu a disposição para discutir com a Rede Estadual. Ao final desse ano, no entanto, a implantação do Ciclo Básico tomou de surpresa os professores sabidamente contrários à promoção automática. (SILVA, 1990, p.12).

Nesse clima de retomada da democracia, se encontram várias iniciativas para a autonomia na educação. Essa proposta de implantação do Ciclo Básico é apresentada sem o caráter de imposição, como forma de superação do antigo, por meio de articulação entre produção e aplicação, com a utilização das teorias mais avançadas do momento (MORTATTI, 2000).

Entre 1983 e 1987, no primeiro momento, algumas das medidas assumidas em relação à educação são: implantação do Estatuto do Magistério, realização de um Fórum Estadual de Educação; implementação do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC); início do processo de municipalização do ensino e implementação do Ciclo Básico (MARSIGLIA; DUARTE, 2009).

A implementação do Ciclo Básico objetiva a resolução do problema do fracasso escolar, com a desserialização, fato que impossibilitaria a criança de ficar retida na primeira série do ensino fundamental, já que a retenção costumava ser muito alta nesse período.

Outra medida proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, iniciada em 1984, é a implementação do Projeto “Ipê”, com o objetivo de aperfeiçoamento dos professores e especialistas da educação por meio de multimeios: televisão, rádio, textos impressos e telepostos (AMBROSETTI, 1989).

Nesse momento, há discussões voltadas também para alfabetização, imbuída, então, pela história dos métodos e não métodos. Mortatti (2000) trata dessa questão e divide a história dos métodos e não métodos em quatro momentos marcados, sempre, por embates relativos a algumas propostas de alfabetização tornadas hegemônicas em detrimento de outras, em determinado momento histórico e social.

De acordo com Mortatti (2000), o quarto momento é marcado pelo embate entre o construtivismo e os defensores da cartilha e do diagnóstico do nível de maturidade, como assevera:

O quarto momento se caracteriza por uma disputa que passa a se destacar a partir, aproximadamente, do final da década de 1970: entre partidários da “revolução conceitual” proposta pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro, de que resulta o chamado *construtivismo*, e entre os defensores – velados e muitas vezes silenciosos, mas persistentes e atuantes – dos *tradicionais métodos* (sobretudo misto), das *tradicionais cartilhas* e do tradicional *diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos*. (MORTATTI, 2000, p. 26-27).

Mesmo nesse contexto de mudanças, a proposta de alfabetização é, primeiro, calcada nos Guias Curriculares e dos Subsídios de Alfabetização dos anos de 1970, o que não significava mudanças significativas. Segundo Duran, Alves, Palma Filho, (2005, p.9):

Os Subsídios eram verdadeiros receituários que controlavam a distribuição dos conteúdos e dos tempos, indicavam as formas de avaliação e as opções metodológicas – fundamentadas numa concepção da escrita como codificação do oral, que acaba por ocultar suas reais funções e usos sociais, reduzindo-a a um objeto exclusivamente escolar. Esses documentos enfatizavam aspectos perceptuais e motores, sem uma preocupação com os processos cognitivos próprios das ações de ler e escrever.

Entre 1985 e 1988, segundo momento, a construção de novas orientações

construídas com base no referencial teórico de Ferreiro e Teberosky (1999) é proposta pela Secretaria da Educação, do Estado de São Paulo. Nessa construção:

A nova forma de conceber a alfabetização veiculada por esta proposta tinha em vista promover uma ruptura qualitativa nas práticas tradicionais como: a avaliação das produções infantis como indicadores (ou não) de progressos em relação ao domínio no sistema alfabético da língua escrita; a defesa da heterogeneidade da classe para o enriquecimento do processo de aprendizagem dos alunos; a recomendação de abrir mão das cartilhas, substituindo essa escrita exclusivamente escolar pela escrita de uso social. Se ela não obteve acolhimento amplo dos professores alfabetizadores, conseguiu reacender suas resistências. (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 94).

Na construção das orientações objetivadoras de uma mudança do paradigma até então vigente de uma educação tradicional para outra calcada na construção da criança, propostas pela Secretaria da Educação, o próximo governo foi de Orestes Quércia, entre 1987 e 1991; é o terceiro momento. Nesse mandato, consolidam-se as bases da gestão anterior, defende-se a municipalização do ensino, iniciam-se as negociações com o Banco Mundial para financiamentos da educação, o Programa de Ciclo Básico é mantido e é ampliada a jornada do professor para 40 horas semanais, dedicadas exclusivamente a uma classe.

O professor alfabetizador, que anteriormente cumpria uma jornada semanal de 16 horas, teve a jornada estendida para 40 horas semanais, distribuídas entre a regência de sua única turma de alunos e a participação em reuniões com outros professores (para preparar aulas e corrigir trabalhos) e cursos de capacitação em serviço (as HTPs). A jornada única também instituiu, em cada escola, um professor-coordenador para o ciclo básico, responsável por organizar o trabalho dos professores e promover a articulação e a integração do trabalho com as 3ª e 4ª séries do 1º grau. (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 94).

Essas medidas propostas pelo governo – ampliação da carga horária do professor, Curso de Capacitação, inclusão do professor coordenador– trazem alguns problemas como a falta de espaço e de professor qualificado para ser coordenador.

Na década de 1990, as políticas públicas educacionais se preocupam com o processo de participação ativa, institucionalização do processo democrático, avaliações internas e externas. Para reforço da autonomia da escola, são criados e desenvolvidos alguns Programas: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Projeto de Melhoria

da Escola, Programa Nacional do Livro Didático, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Censo Escolar.

Segundo Duran, Alves e Palma Filho (2005), o próximo momento proposto na gestão de Fernando de Moraes (1991-1994) é o Programa de Reforma do Ensino Público de São Paulo, com a proposta da Escola Padrão (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005).

Esse programa continua com a premissa do ciclo básico da permanência do aluno na escola e a garantia da continuidade nos estudos, bem como o prosseguimento atento ao processo de ensino-aprendizagem e a formação contínua dos professores (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005; MARCÍLIO, 2005).

Além de incorporar objetivos e medidas dos programas “ciclo básico” (1984) e “jornada única de trabalho docente e discente no ciclo básico” (1988), o programa introduziu novas diretrizes e orientações, em particular as que afetam a autonomia da escola, entendida como a “possibilidade de cada escola, individualmente, estabelecer o seu próprio projeto pedagógico, construir sua identidade, definindo o seu caminho para a qualidade de ensino”, com a organização de um novo quadro administrativo e pedagógico nas escolas. Ele possibilitou ainda a ampliação da concepção e do escopo do sistema de formação contínua envolvendo docentes, direção e funcionários administrativos para que pudessem atender às novas exigências do funcionamento da vida escolar; a reorganização do tempo escolar, tanto pela extensão da jornada de seis horas-aula para todas as séries quanto pela alteração da jornada e da carga docente, incluindo aí tempos específicos para o trabalho pedagógico (HTP), planejamento e coordenação de caráter coletivo, o que modificava em parte o que já se realizava por meio dos programas “ciclo básico” e “jornada única”; a concessão de gratificações, visando à fixação do corpo docente e à estabilização do quadro de funcionários da escola. A essas medidas somaram-se: ampliação, reforma e readaptação da rede física; programa de recursos materiais de infraestrutura e apoio pedagógico às escolas; alteração de concepção nos diferentes níveis de ensino e para diferentes tipos de escola e alterações salariais. (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 97).

A Escola Padrão recebe esse nome devido à sua tentativa de padronização e qualidade. A característica da escola Padrão é a negação da escola uniforme, burocrática, rígida e anônima. Para sua implementação, a Secretaria da Educação produziu manuais e estabeleceu algumas diretrizes e normas legais. Todas as escolas deveriam ser Padrão; no entanto, esse projeto existiu somente durante três anos, sem atingir a totalidade das escolas, nem obter um resultado possível de avaliação significativa (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005).

Segundo Marques (1997), a escola Padrão teve uma importância destacada, pois previu a coordenação pedagógica, tempo e condições para estudo e reflexão pelo professor no horário de trabalho. Essas mudanças possibilitaram o desenvolvimento da construção do projeto autônomo da escola. No entanto, o governo teve uma visão imediatista de resultados quantitativos em curto prazo e, por isso, essa iniciativa foi extinta.

No período entre 1995 e 2002, Mário Covas Júnior governa o Estado de São Paulo, a escola Padrão é desativada e o Programa Reorganização das Escolas de Rede Pública estrutura a reforma em três eixos: a racionalização da rede administrativa (reorganização e informatização da rede), a mudança no padrão de gestão (delegação de competências administrativas e financeiras às delegacias de ensino) e a melhoria da qualidade do ensino.

Destacam-se entre as inovações desse período o regime de progressão continuada, a flexibilização curricular, o projeto das salas-ambiente, a introdução de mudanças na concepção de avaliação, cujo mecanismo mais importante foi a instauração do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a reorganização da rede física escolar e o estabelecimento de um novo plano de carreira. (MARSIGLIA; DUARTE, 2009, p. 13-14).

Com a mesma política e as mesmas diretrizes neoliberais, Geraldo Alckmin assume (2003-2006) o governo e elabora um documento “Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo”, em 2004, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MARSIGLIA; DUARTE, 2009).

Acima, apresentei brevemente algumas passagens da história da educação brasileira e paulista. A seguir, me detenho nos programas de formação continuada desenvolvidos atualmente no Estado de São Paulo, Programa Letra e Vida (SP); em Portugal, Programa Nacional de Ensino do Português.

Em síntese, a exposição anterior revelou que alguns acontecimentos, tais como a Revolução Industrial e a Reforma Protestante, impulsionaram as sociedades ocidentais, desde o século XVI para a transição de uma forma baseada na oralidade para a escrita. Nesse contexto, a alfabetização da população se tornou necessária, e a escola foi a principal responsável por esse processo.

Assim, durante a história da escolarização, foi necessário pensar nos processos de ensino, bem como na formação dos professores. Ao remeter-se a esses aspectos, mais detidamente a partir das décadas de 1970 e 1980 (décadas em que os entrevistados nesta pesquisa foram formados e começaram a atuar como professores), podem-se verificar pontos análogos entre as duas realidades estudadas, embora o objetivo não seja o de fazer uma comparação, mas uma construção do panorama histórico desses contextos lusófonos.

Os dois países utilizaram os métodos de alfabetização, sendo a cartilha o principal suporte material. As primeiras cartilhas utilizadas no Brasil foram as portuguesas (MORTATTI, 2000). Os métodos de alfabetização foram apoiados nos sintéticos, analíticos e sintético-analíticos. No Brasil, especificamente no Estado de São Paulo, desde a década de 1980, tem se propagado a teoria construtivista, fato não presente na realidade observada em Portugal (ARENA, 2008).

Nas duas realidades, a formação de professores se deu em nível médio; depois, a partir da década de 1990, houve uma movimentação, por meio das legislações e globalização, para a formação dos professores ser em nível superior.

Os dois países viveram um regime ditatorial e Portugal, na década de 1970, e Brasil, na década de 1980, voltaram a ser países democráticos. Junto com a redemocratização foram elaboradas novas Constituições: Constituição Portuguesa, em 1976, e Constituição Federal, no Brasil, em 1988 e, especificamente para a educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

A globalização auxilia na homogeneização da educação por meio das avaliações externas das agências internacionais e, assim, a formação do professor fica em foco (MAUÉS, 2009) e, nos dois contextos estudados, há propostas de formação continuada de professores. Assim, no próximo capítulo apresento os dois programas foco deste trabalho: o Programa Nacional de Ensino do Português e o Programa Letra e Vida (SP).

3. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PORTUGAL E NO BRASIL

Para facilitar a organização deste trabalho, sempre iniciarei os capítulos pelos dados de Portugal, apesar de o programa brasileiro ter sido iniciado antes cronologicamente.

Este capítulo está dividido em dois itens e cada um em outros subitens. No primeiro, apresento o *Programa Nacional de Ensino do Português*, por meio de documentos oficiais e materiais do programa e das narrativas das entrevistas com quatro pessoas envolvidas de diferentes maneiras no programa.

No segundo item, apresento o Programa Letra e Vida (SP), começando pelo PROFA, que foi o mesmo programa, mas com nome e capa diferentes, em seguida, descrevo o Ler e Escrever, por ser a continuação do Letra e Vida (SP). Da mesma forma que o programa de Portugal, apresento os programas brasileiros por meio dos documentos oficiais e materiais, bem como de narrativas de duas professoras envolvidas nos programas, respectivamente, como formadora e participante da comissão geral.

Os aspectos expostos são relativos à idealização, objetivos, público alvo, seus formadores, organização, materiais e concepções teóricas utilizadas nos dois Programas.

3.1 O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) é um Programa de Formação Continuada oferecido em âmbito nacional em Portugal. Tanto o PNEP como o programa Letra e Vida (SP) têm o mesmo objetivo principal: a melhoria da qualidade de ensino dos professores alfabetizadores para a formação adequada dos alunos.

A partir de um levantamento de pesquisas realizadas em âmbito nacional³, selecionei os trabalhos de mestrado e de doutorado que tinham como tema o Programa Nacional de Ensino do Português. Desse levantamento, três pesquisas foram localizadas:

³ Foi realizada uma pesquisa presencial na Escola Superior de Ensino (ESE) de Setúbal e de Lisboa. Para todas as outras ESE foram mandados e-mails para as bibliotecas, já que a visita presencial em todas elas não era possível devido ao tempo e as bibliotecas não disponibilizam online as dissertações. Outra pesquisa foi realizada online, nos repositórios da biblioteca de cada uma das seguintes universidades: Coimbra, Lisboa, Porto, Técnica de Lisboa, Nova de Lisboa, Aveiro, Minho, Évora, Açores, Algarve, Trás-os-Montes, Alto Douro, Beira Interior, Madeira, Aberta, Católica Portuguesa. 56

1) Dissertação de mestrado intitulada *Formação contínua de professores no contexto do Programa Nacional de Ensino do Português: a reflexão colaborativa como dispositivo de mudança* (ALVES, 2009). Nessa pesquisa, por meio de uma investigação qualitativa, os objetivos foram: estudar a formação no Programa Nacional de Ensino do Português e como essa formação se traduz na alteração/melhoria das práticas educativas, bem como compreender as implicações da atividade crítica no desenvolvimento e na melhoria da prática docente. Os resultados apresentados foram o reconhecimento, pelo professor, da importância da formação contínua, centrada nas escolas, como motivo para um trabalho reflexivo e colaborativo, bem como uma melhoria de desempenho escolar dos alunos quando os professores são reflexivos no seu processo de formação (ALVES, 2009).

2) Outra pesquisa localizada tem o título: *Programa Nacional do Ensino de Português: algumas repercussões nas práticas lectivas no âmbito das componentes do processo de escrita* (GOUVEIA, 2009). Essa dissertação de mestrado teve como objetivo a verificação da repercussão do PNEP nas práticas de escrita. Os resultados concluídos foram que houve alteração das práticas de ensino em dois níveis: alguns professores começaram a encarar a escrita como atividade processual que envolve três componentes: planificação, textualidade e revisão; outros professores confirmaram algumas práticas.

3) O último trabalho localizado foi *O papel da supervisão na mudança das práticas (um contributo para a compreensão do PNEP como indutor de novas práticas pedagógicas)* (TAFOI, 2010). Os objetivos dessa dissertação de mestrado foram conhecer e compreender as percepções dos docentes formandos sobre o impacto do PNEP na mudança das práticas pedagógicas e estudar a percepção dos formandos sobre o modelo de supervisão e o papel do supervisor no decorrer da formação.

Por meio de estudos bibliográficos, bem como pesquisa qualitativa, analisando os portfólios das formandas e mediante a realização de entrevistas semiestruturadas, chegou-se a conclusão de que a formação contribuiu para o desenvolvimento profissional dos formandos. Emergiu das formações um trabalho colaborativo e uma cultura de partilha e construção

conjunta do conhecimento.

As entrevistadas apontaram as mudanças nas práticas em relação à: maior autoconfiança para lidar com questões da língua portuguesa; melhoria na maneira de proporcionar uma aprendizagem eficiente da língua portuguesa; mobilização da construção do conhecimento baseada em contexto; ressignificação do trabalho com as crianças em relação à escrita, pois passaram a encará-la numa perspectiva processual, isto é planificação, textualidade e revisão; intencionalidade no trabalho com a oralidade. Enfim, as professoras se consideraram mais capazes de proporcionar uma aprendizagem da língua portuguesa (TAFUI, 2010).

As três pesquisas expostas tiveram a formação do PNEP como objeto de estudo; no entanto, cada uma focou-se em um objetivo: a primeira observou a repercussão do programa na prática docente de maneira geral, a segunda as repercussões nas práticas de escrita e a terceira no modelo e papel do supervisor. No caso desta pesquisa, o objetivo é analisar as representações dos professores sobre os programas de formação continuada Letra e Vida (SP) e Programa Nacional de Ensino do Português.

A seguir, são abordados itens sobre o Programa Nacional de Ensino do Português: a idealização, os objetivos, os materiais, os formadores do Programa, o público alvo, a organização e sua concepção teórica. Como apontado anteriormente, esses aspectos serão apresentados por meio dos documentos propostos pelo Ministério da Educação e legislação sobre o tema.

Idealização do Programa – O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) é criado pelo Ministério da Educação no ano letivo de 2006/2007, por meio do despacho nº 546/2007. Ao mesmo tempo, são criados outros dois Programas: Ensino Básico das Ciências⁴ e o Programa de formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico em Matemática⁵.

Esses três Programas compuseram a formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação, nesses últimos anos, aos professores das séries iniciais do Ensino Básico, mas cada um teve uma organização diferenciada. Essa prática de

⁴ Esse Programa foi implementado por meio do Despacho nº. 2143/2007. Está disponível no site <http://sitio.dgidec.min-edu.pt>. Confrontar com Bento (2010).

⁵ Esse Programa foi implementado por meio do Despacho nº. 6754/2008. Está disponível no site <http://sitio.dgidec.min-edu.pt>.

formação é anunciada pela Conferência “Desenvolvimento de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem a longo da Vida”⁶ e determinada pelo novo Estatuto da Carreira Docente⁷ (ALVES, 2009).

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Nacional de Ensino do Português se torna necessário para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como à valorização das competências do professor como prioridades do governo, pois o resultado de exames internacionais como o Pisa⁸, por exemplo, bem como as aferições realizadas no próprio país demonstram a baixa competência dos alunos para ler e escrever (PORTUGAL, 2007).

Para isso, a formação continuada dos professores foi estabelecida, como aponta o despacho nº 546/2007:

A necessidade de melhorar o ensino do Português na educação básica está solidamente fundamentada nos resultados de todos os projectos internacionais em que Portugal participou [...] O Ministério da Educação decidiu, para tal, e em articulação com as escolas de 1.º ciclo e os agrupamentos escolares e com os estabelecimentos de ensino superior com responsabilidades na formação inicial de professores, desenvolver um programa nacional de ensino do português destinado aos professores de 1º ciclo e educadores de infância. (PORTUGAL, 2007, p. 899).

Objetivos – O Programa Nacional de Ensino do Português tem como objetivos: a melhoria dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, por meio da modificação das práticas docentes do ensino da língua; a criação, nas escolas do 1º ciclo, de uma dinâmica interna de formação continuada; o envolvimento das instituições de ensino superior num projeto de formação contínua; o estímulo à produção de investigação no ensino da língua nas instituições de ensino superior; disponibilização de materiais de formação, materiais didáticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua em nível nacional (PORTUGAL, 2006).

⁶ Essa Conferência foi proferida nos dias 27 e 28 de setembro de 2007 e durante sua realização foi entregue uma brochura: *Política de Formação de Professores em Portugal* (PORTUGAL, 2007).

⁷ Decreto Lei nº. 15/2007 de 19 de janeiro.

⁸ O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um programa internacional de avaliação educacional organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Propõe-se a fazer uma avaliação do desempenho dos estudantes de 15 anos de idade para obter indicadores relativos aos sistemas educacionais dos países participantes. O Brasil participa, de forma voluntária, por meio do INEP.

Esses objetivos são baseados em três princípios (PORTUGAL, 2007): a formação centrada nas escolas do 1º ciclo; a formação com a utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula; e a formação regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, em nível de indivíduo, de classe e de escola.

A Comissão Nacional de Acompanhamento, responsável pela idealização, implementação e avaliação do Programa, em decorrência dos princípios acima, propõe como viabilização prática: a) a assistência de um formador na escola, um docente do 1º ciclo da escola, candidatado e selecionado para a formação; b) a disponibilização de materiais pedagógicos de formação e de avaliação.

Na escola, o papel do docente formador é a dinamização regular de oficinas temáticas e fóruns de discussão; a assistência do docente em sala de aula destina-se à construção, divulgação e análise de materiais para a avaliação da leitura, da escrita, do desenvolvimento da oralidade e do conhecimento explícito da língua (PORTUGAL, 2006).

Material disponibilizado – Os documentos propostos pelo Programa Nacional de Ensino do Português para a formação são denominados brochuras, e são escritos, na sua maioria, por alguns dos idealizadores do Programa. São disponibilizados online e podem ser adquiridos no espaço Noesis⁹, no Ministério da Educação. Foram propostos para responder a algumas temáticas ancoradas no Currículo Nacional do Ensino Básico (PORTUGAL, 2001).

A seguir, apresento a capa de uma das brochuras. Todas apresentam o mesmo formato, o mesmo número aproximado de páginas, a mesma capa, modificando o título da brochura e o nome dos autores.

⁹O Espaço Noesis é um local do Ministério da Educação que tem o objetivo de informar e divulgar à comunidade educativa e ao público em geral informações na área da educação e currículo, por meio da biblioteca, de atendimento presencial e disponibilização de espaço para apresentações escolares. Mais informações consultar: <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=58>. Além de vender as brochuras do Programa Nacional de Ensino do Português, foi o local de algumas formações dos professores universitários associados ao PNEP.



Figura n.1 – Brochura do PNEP.

Inicialmente, a proposta era a produção de 12 brochuras, mas não foi o que de fato aconteceu. Abaixo relaciono todas as brochuras que foram propostas inicialmente e quais foram ou não publicadas.

Essas brochuras estão organizadas da seguinte forma: a) apresentação de uma discussão teórica; b) propostas práticas a serem realizadas em sala de aula; e c) sugestões de sites auxiliares do desenvolvimento de atividades práticas. Abaixo relacionarei as temáticas e as brochuras correspondentes. Elas são independentes, mas se relacionam:

– A temática sobre o desenvolvimento da linguagem oral prévia como materiais de apoio: *O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento*; *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*; *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*; *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. A primeira e a última brochuras estão sendo editadas.

A temática abrange parâmetros e determinantes do desenvolvimento da linguagem oral, a relação entre a parte oral e escrita, importância do ensino explícito do vocabulário, reflexão orientada sobre o conhecimento da língua e os efeitos da consciência linguística na aprendizagem e na sistematização dos usos secundários da língua.

– A temática sobre o ensino da leitura propôs inicialmente como material de apoio: *O ensino da leitura: a decifração*; *O ensino da leitura: a compreensão de textos*; *O ensino da leitura: a avaliação*; *A formação de leitores: contextos de desenvolvimento da literacia*; *A formação de leitores: literatura para crianças*. As duas últimas brochuras não serão editadas.

Essa temática trata do ensino da leitura: de sua emergência, assim como a da escrita na pré-escola; da decifração e desenvolvimento da consciência fonológica; da aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais; da leitura orientada, recreativa e informativa e de estudo; da utilização dos suportes digitais e em papel; da leitura em sala de aula, da biblioteca e da avaliação da leitura.

– A temática do ensino da expressão escrita sugere as seguintes brochuras: *O ensino da escrita: dimensões gráficas e ortográficas*; *O ensino da escrita: a dimensão textual*. A primeira está sendo editada.

A temática engloba as seguintes dimensões: o início da aprendizagem formal da escrita e sua articulação com a leitura; o processo de escrita; as competências envolvidas na produção textual e a construção de diferentes gêneros.

– A temática da utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças propõe como material de apoio: *As implicações das TIC¹⁰ no ensino da língua*. No entanto, essa brochura ainda não foi publicada.

As dimensões dessa temática são: dispositivos tecnológicos e comunicativos; uso dos suportes de linguagem; arquitetura do hipertexto; exploração de recursos da rede; produção de materiais em meio eletrônico.

Portanto, das doze brochuras propostas, seis foram editadas e usadas pelos formandos do PNEP. Tratarei, mais adiante, das bases teóricas apresentadas nessas seis brochuras.

Formadores do Programa – Os formadores do Programa Nacional de Ensino do Português são professores universitários que trabalham com formação inicial de professores.

Esses professores formarão professores do 1º ciclo candidatados e selecionados para serem formadores residentes.

¹⁰ Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC)

O formador residente coordena o grupo de professores da sua escola. Ao mesmo tempo, forma e é formado. Ou seja, há dois formadores: os professores universitários e os docentes da própria unidade escolar candidatada.

Esse professor do ciclo 1, chamado formador residente, precisa obrigatoriamente ter os seguintes requisitos: ser professor do ciclo 1 em exercício e com titulação da licenciatura equivalente, e ser titular de um Curso de pós-graduação que se refira às áreas de leitura e escrita, de supervisão ou orientação educativa ou psicologia educacional. Além desses requisitos, outros critérios são levados em consideração: a experiência como professor cooperante, a experiência na formação inicial ou contínua de professores do 1º ciclo, a experiência na dinamização de bibliotecas, a participação em projetos de investigação ou de inovação no ensino das línguas.

Público alvo – O Programa Nacional de Ensino do Português é destinado aos professores de infância e do 1º ciclo agrupados por escolas. Cada professor e agrupamento fazem uma adesão voluntária e, ao final do Curso, recebem um diploma de frequência e aproveitamento emitido pela escola superior de educação ou universidade. Esse diploma pode ser viabilizado em unidades de créditos por meio do sistema de reconhecimento de créditos (ECTS – *Eropean Credit Transfer and Accumulation System*) em Curso de pós-graduação (PORTUGAL, 2006).

Organização do Programa – O Programa Nacional de Ensino do Português possui uma estrutura organizada num total não inferior a 120 horas por ano, abrange sessões temáticas e sessões tutoriais. As sessões temáticas incluem sessões plenárias regionais, realizadas no núcleo regional (Universidade), na maioria dos casos nas Escolas Superiores de Ensino (ESE), com duração de 30 horas, destinadas à atualização e ao aprofundamento científico; sessões de formação em grupo orientadas pelo professor residente na escola, com duração de 60 horas, destinadas à análise, a debates, à apresentação de materiais didáticos e de avaliação e à reflexão sobre as atividades de língua portuguesa. As sessões tutoriais, com duração de 30 horas anuais, orientadas pelo formador residente, visam ao apoio direto da atividade desenvolvida em sala de aula.

A formação se baseia em três pilares: a) sessões presenciais conjuntas, momento das brochuras; b) experimentação de materiais pedagógicos e de avaliação nas escolas, local de trabalho dos formandos; c) trabalho autônomo de reflexão e aprofundamento

nos domínios visados.

Concepção teórica do Programa – Durante a realização do Programa, foram disponibilizadas seis brochuras distribuídas nos eixos temáticos: a) o desenvolvimento da linguagem oral; b) o ensino da leitura; c) o ensino da expressão escrita. Abaixo, apresento as bases teóricas localizadas nas brochuras dentro de cada eixo temático.

Os materiais analisados sobre a temática “desenvolvimento da linguagem oral” serão: *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica* e *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*.

A brochura intitulada *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica* (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007) está dividida em três seções: introdução, a necessidade da consciência fonológica pelos professores e o treino com os alunos: propostas de atividades. Na primeira e na segunda seção, o conceito de consciência fonológica é discutido. A terceira seção trata do modo de ensino dessa competência à criança.

A consciência fonológica é a capacidade de identificação e manipulação das unidades orais de maneira consciente. Segundo Freitas; Alves e Costa (2007), o aprendizado da leitura e da escrita não é um processo natural como o da fala. Para o aprendizado daquelas é necessária a reflexão sobre a oralidade e o treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala. Segundo apontam os autores (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007, p. 7):

Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas. Se pensarmos na sequência de fala transcrita em (1), sabemos hoje que a maior parte dos meninos à entrada na escola é capaz de a segmentar oralmente de acordo com as partições em (2), mas não de acordo com as partições segmentais em (3):

(1) Falo com os colegas por computador.

(2) Fa.lo.com.os.co.le.gas.por.com.pu.ta.dor.

(3) F.a.l.o.c.om.o.s.c.o.l.e.g.a.s.p.o.r.c.om.p.u.t.a.d.o.r.

Ao entrar na escola, normalmente, as crianças conseguem segmentar oralmente as frases em sílabas, como está na separação (2), mas não conseguem fazer a separação como está no exemplo (3).

A escola tem o papel de estimular a consciência fonológica. Ela parte da

consciência silábica, depois transita pela intrassilábica (capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba) e, finalmente, alcança a consciência fonêmica.

O professor deve ensinar aos seus alunos a autonomia existente nos dois sistemas, o oral e o escrito, e também mostrar a relação entre eles (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007). Para o desenvolvimento da consciência fonológica, para a compreensão dos sons de suas representações gráficas, a realização de exercícios diários é necessária.

Tal como referido anteriormente, a par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A sistematicidade e a consistência constituem as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica. A realização diária de exercícios com estruturas similares, mas com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado resultado ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do processamento (meta) fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica) (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007).

Para a concretização da ação em sala de aula, a seção três apresenta vários exercícios a serem desenvolvidos com as crianças. As atividades são organizadas em três blocos: a) treino e discriminação auditiva; b) treino da consciência fonológica; c) cronograma e avaliação.

A brochura intitulada *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística* (DUARTE, 2008) está estruturada em nove capítulos, subdivididos respectivamente em: o conhecimento explícito como um objetivo curricular; os conceitos fundamentais sobre a concepção de ensino da gramática como desenvolvimento da consciência linguística; o conceito sobre o desenvolvimento da consciência linguística nas diferentes áreas de conhecimento; algumas atividades para alcançar o desenvolvimento e algumas atividades exemplificadoras.

O objetivo da brochura é a sensibilização dos professores para a inserção do desenvolvimento da consciência linguística no currículo.

Segundo Duarte (2008), o bom desempenho da leitura e da escrita depende de um conhecimento extenso da língua, da interpretação das pistas estruturais contidas no texto, do conhecimento explícito e do papel da escola na ampliação dos conhecimentos intuitivos da criança sobre a língua, na aprendizagem da leitura e da escrita e no desenvolvimento da consciência linguística.

A consciência linguística desempenha um papel transversal nas seguintes competências instrumentais de uso da língua: domínio do português padrão, domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, desenvolvimento de competências de estudo e aprendizagem de línguas estrangeiras.

O desenvolvimento da consciência linguística pode promover atitudes positivas nas crianças de autoconfiança e tolerância cultural e linguística. Além disso, cumpre objetivos cognitivos: aprendizagem do método científico, treino do pensamento analítico e aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua.

A linguística está atrelada ao ensino da gramática conceituada por um “estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento” (DUARTE, 2008, p. 17).

O conceito da consciência fonológica é exposto novamente. Conforme Duarte (2008), “ela desempenha um papel determinante no sucesso da leitura em ciclos de escolaridade mais avançados”. Vale a ressalva de haver, além das proposições expostas nessa brochura sobre a consciência fonológica, uma brochura específica só para esse assunto. No final do primeiro ciclo, a criança deve ter aprendido: a classificação dos sons distintivos, a identificação de ditongos, a distinção entre sílabas tônicas e átonas, a classificação das palavras quanto à posição da sílaba tônica, o alfabeto, os tipos de letra, a correspondência entre som e letra, acentos, sinais de pontuação, regras ortográficas, regras de acentuação gráfica.

Ainda, segundo Duarte (2008), a consciência morfológica é outro aspecto determinante para o sucesso na leitura, pois os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparentes as palavras lidas. Então, ao término do primeiro ciclo, a criança deve ter aprendido os seguintes conteúdos: a distinção entre palavras variáveis e invariáveis, a flexão nominal, a flexão em pessoa dos pronomes pessoais, a flexão verbal em número e pessoa, a distinção entre palavras simples e complexas e a distinção entre radical e afixos, prefixos e sufixos.

Para Duarte (2008), há uma relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento lexical. Sobre esse assunto há uma brochura específica: *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, no qual são propostos

exercícios para o desenvolvimento da consciência lexical. No término do primeiro ciclo, a criança deve, então, saber: o conceito de família de palavras; a associação entre palavras a partir do som, dos constituintes morfológicos e do significado, a sensibilização para o papel da extensão semântica e da relação semântica entre palavras.

Segundo Duarte (2008), vale a pena o desenvolvimento do trabalho com a consciência sintática, pois os aspectos estruturais de um texto funcionam como pistas para a sua compreensão. No final do primeiro ciclo, as crianças devem ter aprendido os seguintes conteúdos: as unidades estruturais da frase, funções sintáticas, classes de palavras, processos de concordância, distinção entre frases simples e complexas e a sensibilização à ordem de palavras (DUARTE, 2008).

De acordo com Duarte (2008), o desenvolvimento da consciência textual também tem sua relevância para a leitura, pois o paralelismo entre a estrutura superficial do texto e a estrutura conceitual da informação facilita a compreensão. Ao final do primeiro ciclo, a criança deve saber os seguintes conteúdos relativos a textos descritivo, narrativo e expositivo: formas de coesão textual, os sinais de pontuação e o seu papel desempenhado no texto.

O discurso se caracteriza por um conjunto de enunciados, na sua relação com o contexto situacional em que é produzido. O desenvolvimento da consciência discursiva pode levar a criança à percepção da existência de enunciados adequados a certos objetivos ou situações. Ao final do primeiro ciclo, a criança deve saber os seguintes conteúdos: formas de tratamento, formas gráficas de representação do discurso próprio e do outro, tipos ilocutórios e formas da sua realização linguística.

A brochura em questão aponta os exercícios que devem ser realizados em sala de aula referentes à gramática, consciência fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva.

Os materiais analisados sobre a temática “o ensino da leitura” serão: *O ensino da leitura: a decifração*; *O ensino da leitura: a compreensão de textos* e *O ensino da leitura: a avaliação*.

A brochura *O ensino da leitura: a decifração* (SIM-SIM, 2008) está dividida em três seções. A primeira é denominada *O que os professores precisam saber sobre o processo de decifração*; a segunda, *O que é necessário a criança conhecer antes de aprender formalmente a decifrar* e, a terceira, *O ensino da decifração*.

A brochura tem o objetivo de responder às seguintes questões: O que faz com

que algumas crianças aprendam a decifrar mais facilmente do que outras? Será que a aprendizagem da decifração exige prerequisites especiais? Existe um método ideal para o ensino da decifração?

Segundo Sim-Sim (2008), para a realização da leitura de maneira autônoma, a aprendizagem da decifração é um prerequisite fundamental. O ensino da decifração tem como objetivo atingir a capacidade para o reconhecimento automático das palavras escritas. Segundo Sim-Sim (2008), decifrar significa identificar as palavras e relacionar a sequência da letra com a sequência do som correspondente. Depois dessa identificação, as palavras passam a ser conhecidas pelo leitor. Sim-Sim (2008) assevera:

Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas.

No processo de identificação da palavra, o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o respectivo conhecimento da palavra. Assim, quando a palavra lida é familiar, o leitor usa estratégias de acesso directo e automático ao léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento da palavra rápido e global. No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indirecta, perceptiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som. (SIM-SIM, 2008, p. 12).

Portanto, para a aprendizagem da decifração é preciso percorrer um caminho de apropriação de estratégias, por meio de um ensino explícito, consistente e sistematizado.

Segundo Sim-Sim (2008), para a efetivação desse ensino explícito, é necessário superar o conceito que considera opostos os métodos de ensino que se apoiam respectivamente: a) na estratégia de correspondência som/grafema, metodologias fônicas, e b) em estratégias de reconhecimento global da palavra. Segundo Duarte (2008), ambas as estratégias didáticas são importantes e necessárias.

A questão está na forma como elas são apresentadas ao aprendiz, que passa por fases de leitura, *fase de leitura pré-alfabética*, *fase de leitura parcialmente alfabética* e, finalmente, *fase de leitura totalmente alfabética*.

Segundo Sim-Sim (2008), durante essas fases, as crianças precisam estar em contato com diversos escritos, porque, por meio desse contato, descobrem precocemente algumas características da escrita. A leitura é um processo contínuo, iniciado antes da decifração.

Quanto maior o conhecimento fornecido à criança em relação à consciência linguística e, principalmente, fonológica, melhor é a decifração. O ensino deve

combinar as estratégias do método fônico e do método global, orientado pelas seguintes características: o ensino da decifração deve ocorrer em contexto real, como sustentação às experiências e aos conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita, com base na correspondência som/grafema de forma clara, direta e transparente. Deve visar e regular o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes, estimular a leitura de palavras frequentes e estar intimamente ligado a práticas de expressão escrita (SIM-SIM, 2008).

A brochura *O ensino da leitura: a compreensão de textos* está dividida em três partes. A primeira é intitulada *O que os professores precisam saber sobre o processo de compreensão da leitura*. Na segunda, *O ensino da compreensão de textos*, encontram-se subdivisões sobre textos informativos, narrativos, de teatro, poesias e instrucionais. A terceira parte é constituída pelos anexos, textos usados como exemplo para a realização de algumas atividades.

O objetivo dessa brochura é responder a duas questões: a) como levar os alunos da decifração de palavras à compreensão do texto e b) quais as estratégias a serem ensinadas explicitamente para o desenvolvimento da fluência de leitura.

Na introdução, Sim-Sim (2007) afirma que o conhecimento da leitura é condição indispensável para todas as pessoas e para o melhor desempenho dos países e, por essas razões, nos países mais ricos, as pessoas são mais letradas.

A linguagem escrita é indispensável para a vida cotidiana, pois a utilizamos em vários contextos. Para conseguirmos a proficiência necessária, a escola tem papel fundamental na sistematização e ensino da leitura.

A decifração é o primeiro passo, mas a leitura é mais do que o reconhecimento de uma sequência de palavras, “ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto” (SIM-SIM, 2007, p. 7).

Segundo Sim-Sim (2007, p. 6), para termos eficácia na leitura, alguns requisitos são necessário:

A investigação das últimas décadas mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contato frequente com boa leitura. O ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita alfabética da língua portuguesa. Por sua vez, o ensino da compreensão de textos deve visar à apropriação pelas crianças, de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida.

Essas ideias apresentadas por Sim-Sim são pautadas nos estudos de José Morais. Segundo esse autor, [...] para aprender a ler uma escrita alfabética, é necessário, em princípio, construir representações conscientes de fonemas. Entretanto, a atividade de leitura em si não comporta análise fonêmica. “Comporta a ativação de representações de fonemas pelos grafemas correspondentes e a sua fusão” (MORAIS, 1996, p.198).

De acordo com Sim-Sim (2007), a eficácia da leitura é afetada pelo conhecimento linguístico, pela rapidez da pessoa na identificação da palavra e sua capacidade para automonitorizar a compreensão, ou seja, para relacionar seus conhecimentos sobre o mundo com outros textos lidos.

Na primeira parte do texto, a autora (SIM-SIM, 2007) faz a conceituação de que ler é compreender e de a compreensão se caracteriza pela atribuição de significado ao lido. Há fatores dificultadores na compreensão de um texto: a falta de conhecimento prévio sobre o assunto e o desconhecimento de vocábulos utilizados no texto.

Com a premissa da necessidade de conhecimento prévio sobre o assunto, algumas regras no ensino precisam ser preservadas: conversa antecipada sobre o tema com a criança e desenvolvimento do seu léxico (SIM-SIM, 2007).

Para Sim-Sim (2007), o objetivo da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente. Para tanto, alguns pilares são necessários: a) rapidez e precisão da identificação de palavras; b) o conhecimento da língua de escolarização; c) a experiência individual de leitura e d) as experiências de mundo do leitor. As estratégias utilizadas pelo professor deverão se basear nesses quatro pilares.

Segundo Sim-Sim (2007) apresenta na brochura, o primeiro pilar é praticamente o alicerce da leitura. Esse reconhecimento se estende além do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização e sua relação com os grafemas correspondentes, pois depende também da capacidade de identificação das palavras como unidades gráficas de significado.

Para a mesma autora (SIM-SIM, 2007), a consciência fonológica e o reconhecimento global de palavras estão ligados ao conhecimento linguístico. “Existe uma relação profunda entre o domínio da língua que usamos para comunicar as experiências que vivenciamos e o conhecimento que temos sobre o Mundo e sobre a vida” (SIM-SIM, 2007, p. 11).

A segunda parte da brochura sobre o ensino da leitura e a compreensão de textos (SIM-SIM, 2007), possui uma conceitualização de estratégia e da abordagem a ser

usada por professores e alunos antes, durante e depois da leitura. Em seguida, o texto se subdivide em cinco partes, sendo que cada uma delas se detém sobre o ensino da compreensão de um tipo de texto, na seguinte ordem: informativo, narrativo, teatral, poético e instrucional.

Cada um desses itens está organizado da seguinte forma: a) explicação conceitual sobre o tipo de texto apresentado; b) sugestões de estratégias específicas para esse tipo de texto; c) exemplos de atividades para o desenvolvimento de competências específicas para sua compreensão (SIM-SIM, 2007).

Segundo Sim- Sim (2007, p. 15):

Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estratégias de compreensão são “ferramentas” de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreender o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção. Essas estratégias ocorrem antes, durante a leitura de textos e após a leitura de textos.

De acordo com Sim-Sim (2007), algumas estratégias apontadas pelo professor antes da leitura são: explicitação do objetivo, ativação do conhecimento prévio sobre o tema, antecipação de conteúdos com base no título e imagens.

A mesma autora (SIM-SIM, 2007) afirma que as estratégias utilizadas pelo professor durante a leitura devem ser: leitura seletiva, criação de um mapa mental, sintetização das ideias apresentadas no texto, adivinhação de palavras desconhecidas.

Depois da leitura, as estratégias são: formulação de questões, confrontação sobre as previsões feitas, discussão, releitura.

Ao longo das estratégias propostas pelo professor, o aluno é levado a fazer questões metacognitivas. Para tanto, o professor realiza interferências orais e fornece fichas a serem respondidas pelos alunos. Para cada tipo de texto, há a necessidade de escolha de estratégias para a sua compreensão.

A brochura *O ensino da leitura: a avaliação* (VIANA, 2009) está dividida em introdução e mais três partes. A primeira denominada *O que os professores precisam saber sobre a avaliação de leitura*, apresenta os objetivos da leitura. A segunda parte, *Dimensões da avaliação de leitura*, apresenta os processos de decifração e compreensão e sua avaliação por meio de algumas atividades propostas. A terceira parte, dedicada a *Técnicas de avaliação*, apresenta alguns testes.

Segundo Viana (2009, p. 7), a avaliação é essencial ao processo de ensino, pois ela norteia o trabalho docente. Como afirma a autora:

A avaliação é, por isso, uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objetivo primeiro é o de fornecer ao professor informação que fundamenta decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir.

Os objetivos da brochura são: a) esclarecimento da avaliação da leitura em torno dos instrumentos e processos de avaliação; b) análise das potencialidades e limitações de diferentes modalidades, instrumentos e estratégias de avaliação da leitura; c) promoção de reflexão sobre os textos (VIANA, 2009).

Alguns princípios são orientadores da avaliação: a) seus procedimentos devem ser adequados aos objetivos; b) seu caráter formativo; c) a avaliação formativa deve ser complementada com a avaliação cumulativa.

Para Viana (2009), a partir desses princípios, os professores precisam:

- a) conhecer as competências a serem desenvolvidas pelos alunos até o final do 1º ciclo em termos de leitura;
- b) saber os procedimentos para uma avaliação centrada em cada aluno;
- c) conhecer a posição dos alunos e da turma em relação ao esperado para todos.

A brochura apresenta como pressuposto para a realização da avaliação o conhecimento do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, embasado na dimensão da decifração e compreensão, assim como vários modos e processos de avaliação da leitura (VIANA, 2009).

Viana (2009) assevera que seus objetivos devem estar pautados no conteúdo e na razão da avaliação, que deve ser sobre o produto e o processo. Nessa brochura, a avaliação recai sobre o processo, pelo fato de a avaliação, no primeiro ciclo, ter um caráter formativo e por ela ser pouco utilizada no contexto escolar.

Para o desenvolvimento da temática do ensino da expressão escrita será analisada a brochura *O ensino da escrita: a dimensão textual* (BARBEIRO; PEREIRA, 2007), que está dividida em introdução e três seções. A primeira seção é intitulada *Modos de acção no ensino da escrita*; a segunda, *Complexidade do processo de escrita*, e a terceira, *Práticas integradoras*. Na primeira e segunda são apresentados alguns

princípios e estratégias utilizados na produção textual. Na terceira, são sugeridas atividades práticas.

De acordo com o texto analisado, na sociedade atual, cada vez mais, é reforçada a necessidade de as pessoas demonstrarem a capacidade de escrita de vários gêneros textuais. Para tanto, a escola deve preparar as crianças. Esse preparo incide nas competências compositiva, ortográfica e gráfica.

A competência compositiva consiste em formas de combinação de expressões linguísticas para a formação de um texto; a competência ortográfica, em normas estabelecedoras da representação escrita das palavras da língua e competência gráfica, na capacidade de inscrição dos sinais da representação gráfica em um suporte material.

Essa brochura está centrada na competência compositiva. Nela é abordada a complexidade do processo para a produção textual, assim como os diversos modos de ação que podem ser adotados pelo professor.

Para a efetivação do domínio da escrita, alguns princípios são referências. A produção textual é um processo lento e longo, que deve ser realizado, de maneira intensiva, desde a entrada da criança na escola e implica um amplo conhecimento de planejamento, registro e revisão.

É necessário o ensino de gêneros diversificados, por meio de sequência de atividades, para permitir a regulação externa e interna da produção, em uma gradual complexificação.

Para a realização dos princípios básicos da produção textual, algumas estratégias devem ser privilegiadas em relação à ação sobre o processo e à ação sobre o contexto. No processo, as estratégias utilizadas são facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita. No contexto, as estratégias privilegiadas são a integração de saberes e a realização de funções (BARBEIRO; PEREIRA, 2007).

A escrita deve ser realizada mediante alguns elementos: seu autor, seu público alvo; seus objetivos e conteúdos; sua maneira de escrever, seus suportes e respostas prováveis.

O ensino da escrita deve objetivar uma dimensão integradora entre o processo de ação e de contexto. Para tanto, o ciclo de escrita e as sequências didáticas sugeridos são passíveis de registro em um caderno de escrita individual.

Neste item sobre o *Programa Nacional de Ensino do Português*, apresentei a idealização, objetivos, destinatários, formadores, materiais e concepções embasadoras

do Programa.

3.1.1 O programa Nacional de Ensino do Português: o ponto de vista de formadores e da diretora geral

Nesta parte, o objetivo é ampliação da discussão de alguns itens do Programa Nacional de Ensino do Português: a idealização, os materiais, como ocorreu a estrutura para a habilitação dos formadores do Programa, os conteúdos e concepção teórica, por meio das narrativas de algumas pessoas envolvidas no Programa de diferentes maneiras. Foram entrevistadas quatro pessoas, cujos nomes serão preservados, sendo as pessoas denominadas por nomes fictícios.

Sobre o início do Programa, a professora Fátima, representante do Ministério da Educação, narra que o Programa começou por meio de um convite da Ministra da Educação para a senhora Inês Sim-Sim¹¹ a fim de que idealizasse esse programa. Inês Sim-Sim convidou professores de instituições de ensino do nível superior para comporem a Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento.

Um grande destaque do Programa de Português, elaborado pela professora Inês Sim-Sim, e dos outros dois (o da Matemática e o da Ciências, que foram sugeridos como formação para os professores) é que o formador residente é um professor do ciclo 1. Segundo a professora Adelaide¹²:

No Programa da Matemática, o formador não é do agrupamento. Tínhamos uma professora responsável por uma série de agrupamentos para dar a formação, ela não tem a mesma visão. Nós temos que estar no terreno, sentir o pulsar daquelas escolas, daqueles agrupamentos e perceber porque funciona assim e não de outra maneira. (Professora Adelaide).

Da mesma maneira, a professora Inês, formadora universitária, e os outros entrevistados destacaram a importância de a formação ser centrada na escola, tendo como formador um professor das séries iniciais do Ensino Básico.

¹¹ Inês Sim-Sim é doutora em Educação (1983) pela Universidade de Boston. Desde 1985, é professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Lisboa. Possui experiência como docente nos ensino básico, médio e superior. Dirigiu e participou de projetos de investigação de âmbito nacional e internacional na área de educação e psicologia.

¹² Todas as narrativas dos professores entrevistados estarão em itálico com o objetivo de diferenciar de uma citação.

A professora Fátima afirma que “*outro destaque do PNEP foi seu início pelas escolas periféricas e menos privilegiadas*”. Três destaques foram elencados como positivos na implementação do Programa: o fato de o formador residente ser um professor da escola de ensino básico, a formação ser centrada na escola e o começo ser nas escolas periféricas.

A formação centrada na escola foi o primeiro princípio proposto nesse programa e, sobre isso, a professora Inês afirma:

O fato de este programa ter um modelo centrado na escola, o formador ser da escola isso era uma grande mais-valia, porque permitiu muito adequar as necessidades do grupo específico. Cada formador podia adequar a formação para o seu grupo. (Professora Inês).

Especificamente sobre os materiais propostos no programa, a professora Fátima esclarece que alguns ainda serão publicados, pois, apesar de o Programa não estar mais em vigor, há muitas pessoas que utilizam esses materiais. Outros não serão publicados, porque a comissão entendeu que algumas temáticas já estavam contempladas em outros documentos propostos pelo Ministério da Educação.

Sobre os materiais, a professora Fátima comenta:

Devido ao grande contributo dos materiais, eles são disponibilizados e utilizados na formação de professores. Por isso, mesmo sem ter mais o Programa, eles ainda continuam a ser editados. (Professora Fátima).

Esses materiais foram escritos por diferentes estudiosos do país com destaque na área. As brochuras foram entregues aos cursistas e formadores, segundo a professora Inês:

A Comissão a nível nacional, uma comissão de acompanhamento, tinha uma coordenadora com uma equipe de professores especialistas, os melhores especialistas que temos a nível nacional. Eles produziram os materiais para apoiar as escolas. Estou falando das brochuras que serviram de acompanhamento e de apoio aos professores do ponto de vista teórico. Essas brochuras eram distribuídas para todos os formadores e professores. Nesse momento estão disponíveis e acessíveis a qualquer professor, quer no suporte da tela, quer no Ministério da Educação. As brochuras são de grande qualidade, até os professores são unânimes em dizer isso. Durante a formação, muitos dos autores das brochuras foram convidados e vieram apresentar as brochuras. (Professora Inês).

Vale a ressalva de que o formador residente disse ter recebido os materiais e assistido a algumas palestras com os autores das brochuras, mas não enfatizou o uso desses materiais na formação na escola.

Especificamente sobre alguns conteúdos e concepções teóricas do programa, a professora Adelaide, formadora residente, afirma que o PNEP não impõe nenhuma forma de trabalho ao professor, mas uma das propostas é o trabalho com a fonologia. Segundo a formadora:

Quando nós vamos acompanhar os meninos, principalmente no primeiro ano, e começamos a perceber que há ali coisas, que eles dizem, e que depois eles começam a escrever e depois não correspondem à grafia e ao som. [...] habitualmente é porque eles não ouvem o som direito, ou porque aquela consciência do som não está bem marcada. Porque no português nós temos muitas letras que se pronunciam com o mesmo ponto de articulação, quando eu digo “t”, “d”, ou “f”, “v”, são sons muito semelhantes. Ou eu trabalho muito bem isso com os meninos e eles começam a perceber e distinguir os sons ou... O trabalho com a lenga, lenga é muito bom pra isso. (Professora Adelaide).

Assim, como já aparecia nos materiais, os professores entrevistados afirmam a necessidade do trabalho com a consciência fonológica. Essa é uma concepção pautada no entendimento de que, para ler e escrever, é preciso conhecer os sons de cada letra. Dessa forma, para escrever, a criança coloca o código que representa o som de cada letra e, para ler, faz o caminho contrário, coloca um som para cada letra que vê.

Sobre a questão da gramática, a professora Inês aponta:

Uma das questões que foi trabalhada, aqui no nosso centro, mas que eu acho que ainda precisava mais, é o que se refere ao nível do conhecimento explícito, isto é, refletir sobre a língua, trabalhar os conteúdos de gramática de uma forma integrada, de forma que eles possam ser mobilizados para escrever e falar melhor. (Professora Inês).

O trabalho com a gramática foi considerado deficitário; por outro lado, com a leitura, a professora Adelaide destaca a melhoria da prática dos professores:

Aprendemos com o PNEP a planificar a oralidade, planificar a escrita e a trabalhar com os livros, explorando-os da maneira correta: os aspectos paratextuais dos textos. Agora vemos os miúdos a dizerem o que é lombada, contracapa, capa, quem é o autor, quem traduziu. (Professora Adelaide).

Aparentemente, houve uma mudança na maneira de trabalhar com a leitura.

Sobre a estrutura da formação, a professora Célia afirma que a primeira formação foi para os professores universitários: “*O Programa teve uma primeira fase, a formação dos professores formadores (os professores universitários), no ano 2006-2007*”.

Depois dessa formação, o formador universitário instruía os professores residentes na universidade para serem formadores nas escolas, como aponta a professora Inês sobre seu papel e o papel da instituição de ensino superior:

O papel da Escola Superior era fazer a formação desses professores e por outro lado acompanhá-los no terreno. Depois que os formadores residentes começavam a fazer a formação nas suas escolas, eles continuavam a ter formação. Então, nós fazíamos a formação inicial dos residentes, depois fazíamos o acompanhamento dos formadores no terreno e dávamos continuidade à formação desses formadores. (Professora Inês).

Portanto, a formação do residente era feita na universidade e, depois, havia um acompanhamento na escola. Sobre as funções do formador residente, a professora Inês afirma:

Os formadores residentes, professores indicados pelo agrupamento para ser o formador dos professores no terreno, tinham duas tarefas: fazer oficinas de formação com o enquadramento teórico e o acompanhamento em sala de aula. Eles iam mesmo à sala de aula dos professores, observar as aulas e refletir com os professores sobre o trabalho que estavam a desenvolver e formas de melhorar. (Professora Inês).

Um dos requisitos do formador residente é que ele tenha feito uma pós-graduação em supervisão, mas não precisa ser somente em supervisão, o que faz com que nem todos estejam preparados para a realização dessa tarefa. A professora Adelaide considera uma falha a falta de formação do supervisor no programa. Como ela aponta:

O que eu percebi que PNEP deu menos foi a parte de supervisão porque a formação do PNEP é uma formação do português especificamente, mas é uma formação que põe as pessoas, os formadores, nas salas para verem a aula dos colegas, então tem de haver mais ponderação de como é que isso será feito. (Professora Adelaide).

O desenvolvimento do PNEP se estendeu até o ano letivo de 2009/2010. Nesse

ano, a Direção Geral do Ministério da Educação enviou um ofício aos diretores das escolas que afirmava o término do Programa Nacional de Ensino do Português, com a justificativa da falta de financiamento do POPH – Programa Operacional Potencial Humano – e a existência de recursos docentes com elevada qualidade, em decorrência da formação PNEP.

Nas palavras da professora Célia:

A duração do Programa foi de 2006 a 2010 e acabou por razões de caráter orçamental, porque muito material era gasto. No entanto há outras razões: 50% dos professores receberam a formação. Há zonas do país mais complicadas, pois são maiores e não abarcam todos os professores, em outras todos os professores foram contemplados. Também houve várias outras iniciativas de formação ligadas à implantação de um novo programa de português a ser iniciada no próximo ano. (Professora Célia).

Segundo a professora Célia, o Programa Nacional de Ensino do Português terminou por diversas razões. Uma delas foi o alto custo, outra que, em muitos lugares do país, todos os professores foram contemplados com o curso, e também porque outras iniciativas de formação, não ligadas ao PNEP, foram realizadas devido ao novo Programa de Português (o Ministério da Educação está formulando novas propostas curriculares para as disciplinas).

3.2 O PROGRAMA LETRA E VIDA NO ESTADO DE SÃO PAULO/BRASIL

Neste item apresento o Programa de Formação Continuada Letra e Vida¹³, proposto pela Secretaria do Estado de São Paulo. Este programa deriva do PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores) e atualmente está disponível na Secretaria da Educação, mas não mais como foco, ficando a cargo de cada Diretoria de Ensino escolher se deseja ou não realizá-lo.

Algumas pesquisas de mestrado e doutorado tiveram como objeto de estudo o Programa Letra e Vida (SP) (BOGNAR, 2008; CALIL, 2008; CASTELHANO, 2008; HERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 2009; SILVESTRE, 2009; BAUER, 2011). Embora todas tenham tido o mesmo objeto de estudo, cada uma teve um objetivo e metodologias diversificados.

¹³ O documento inicial afirma que o “Programa de Formação de professores alfabetizadores *Letra e Vida*” é um curso de aprofundamento. Por essa razão, utilizo o vocábulo programa ou curso para a referência a essa formação continuada.

A dissertação de mestrado intitulada *O Programa “Letra e Vida” no Ensino Fundamental Paulista (São Caetano do Sul- 2002-2007)* (BOGNAR, 2008) teve como objetivo “averiguar as influências efetivas de uma política pública de capacitação docente sobre a aprendizagem da escrita e da leitura de crianças incluídas no Ensino Fundamental do Estado de São Paulo” (BOGNAR, 2008, p.2). A política em questão foi o Programa Letra e Vida (SP). A autora, que também foi coordenadora do Letra e Vida (SP) na sua Diretoria de Ensino, utilizou o material produzido durante a realização dos cursos, bem como os dados sobre quantidade de professores da rede, o número de envolvidos no programa, de escolas, total de alunos, bem como as impressões e avaliações dos cursistas sobre o programa.

Os dados foram referentes à Diretoria de Ensino de São Caetano do Sul e tiveram como resultados positivos as inovações para a formação docente e a aplicabilidade pautada na prática de sala de aula trazida pelo programa. Segundo a pesquisa, houve avanço dos professores do ponto de vista teórico e na competência escritora e leitora dos alunos, mas ainda é necessário melhorar no que se refere à reflexão do professor. Outros aspectos positivos estão relacionados à leitura diária do professor na sala de aula e ao preparo das rotinas a serem aplicadas na sala de aula (BOGNAR, 2008).

A dissertação de mestrado intitulada *No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos – a experiência do Programa “Letra e Vida” em Piracicaba* (CALIL, 2008) teve como objetivo relatar a trajetória de um grupo de cursistas do Letra e Vida (SP) no município de Piracicaba, mostrar como ocorreu a difusão da metodologia de alfabetização proposta pelo programa e identificar as variáveis que contribuem ou dificultam as práticas de alfabetização baseadas em textos.

Nas conclusões, Calil (2008) apontou que a divulgação dos recentes pressupostos teóricos sobre alfabetização é fundamental para o avanço das práticas de ensino, que novos paradigmas exigem mudanças de padrões de comportamentos, que diversos canais de diálogo são importantes e que por meio da realização do curso Letra e Vida notou-se que houve uma ação e reflexão conjuntas sobre a prática, o que foi relevante para a formação do professor.

Na dissertação intitulada *Professores alfabetizadores da rede pública estadual e o Programa Letra e Vida* (CASTELHANO, 2008), o objetivo foi analisar as

contribuições do Programa Letra e Vida (SP) na prática pedagógica. A entrevista foi o procedimento adotado nessa pesquisa-ação, que apontou como resultados a ruptura da maneira de pensar das entrevistadas devido à realização do Programa Letra e Vida (SP) e adoção de novas práticas eficazes para a aprendizagem dos alunos.

A tese de doutorado *Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis* (HERNANDES, 2008) teve como objetivo a identificação dos efeitos do programa nas salas de aula, como esses impactos se traduziram em revisão dos procedimentos didáticos das professoras e quais foram os resultados no processo de aprendizagem dos alunos. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação. Os procedimentos adotados foram a análise dos resultados do SARESP, o acompanhamento do trabalho em sala de aula e a realização de reuniões.

Os resultados dessa pesquisa podem ser assim resumidos no reconhecimento da contribuição da formação do Letra e Vida para o processo de aprendizagem da base alfabética da escrita dos alunos e da insuficiência de carga horária e conteúdo do curso para a garantia de produção, pelo professor, de boas situações de aprendizagem aos alunos.

A pesquisa de mestrado denominada *O professor alfabetizador: sua formação, o Programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas* (SILVESTRE, 2009) teve como objetivo verificar possíveis lacunas conteudísticas no trabalho docente. Para tanto, Silvestre (2009) analisou as grades curriculares e ementas dos cursos de formação universitária, a formação em serviço, por meio do Programa Letra e Vida (SP) e dois livros didáticos muito adotados nas escolas.

Os resultados da pesquisa (SILVESTRE, 2009) apontaram a falta da linguística como conteúdo primordial que só aparece nos currículos das melhores universidades, mas não soluciona o problema. Esse conteúdo está ausente tanto dos materiais didáticos como do curso Letra e Vida (SP) e esse é um dos motivos do analfabetismo no Brasil.

Outra pesquisa de mestrado intitulada *Os recursos midiáticos para a formação continuada de professores alfabetizadores: o Programa “Letra e Vida”* (OLIVEIRA, 2009) teve como objetivo a análise das contribuições do programa enquanto recurso midiático para a formação dos professores, por meio de uma pesquisa-ação e pesquisa participante. As conclusões foram: avanços na utilização de novas metodologias e recursos midiáticos em sala de aula, mas com a persistência dos métodos tradicionais de ensino nas salas de aula; a mudança de concepção do professor é demorada; a utilização

do kit tecnológico nas escolas é insatisfatória; a maioria dos professores alfabetizadores não possui conhecimentos técnicos e práticos para trabalhar com as tecnologias; são raros os cursos para os professores aprenderem a trabalhar com as tecnologias.

O último trabalho localizado que apresentou como tema o Programa Letra e Vida foi *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida* (BAUER, 2011). Os objetivos foram avaliar os impactos do Programa nos resultados de desempenho dos alunos de 1ª série e seus possíveis efeitos sobre concepção e práticas de alfabetização dos professores.

O método utilizado foi qualitativo e quantitativo, os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas com coordenadores, diretores e professores, dados dos questionários e visitas às escolas.

Os resultados revelaram a influência do Letra e Vida no discurso dos professores, mas não na prática; o impacto do curso no resultado dos alunos, analisado por meio do SARESP, foi positivo somente nas escolas onde outras características estavam envolvidas, além da formação do professor.

Assim, as pesquisas revelaram aspectos positivos e negativos da formação recebida pelos professores. Cada uma analisou um aspecto específico, os efeitos do programa na aprendizagem dos alunos, na mudança dos procedimentos didáticos no professor, na avaliação do curso, nos aspectos relacionados ao uso das tecnologias.

A seguir, depois desse breve panorama sobre as pesquisas que tiveram como objeto de estudo o Programa Letra e Vida (SP), apresento o curso em questão. Este item tem como alvo a especificação dos conteúdos, objetivos, organização e concepção teórica adotados pelo Programa Letra e Vida (SP). Referencio também os materiais utilizados e sugeridos nesse curso. A apresentação será feita por meio dos materiais relacionados ao programa e documentos oficiais.

Como foi dito anteriormente, o Programa Letra e Vida (SP) decorre do PROFA; por isso, começarei com a idealização do PROFA, passarei ao Letra e Vida (SP) e finalizarei com o Ler e Escrever, já que esse último tem sua matriz no Letra e Vida (SP) e é narrado por todas as entrevistadas, pelas suas relações com o programa anterior e por ser atual.

Idealização do Programa – O PROFA é um curso de formação para professores alfabetizadores. Sua idealização se inicia em 1999, no fim de um diálogo

institucional entre a SEF (Secretaria de Estado da Fazenda) e a TV Escola. Participa dessa conversa Telma Weisz (BRASIL, 2003c), que, depois, se torna a supervisora pedagógica do programa.

Nesse mesmo ano, algumas professoras são convidadas a integrarem o grupo-referência (são as professoras filmadas na confecção dos vídeos). É realizada uma versão preliminar do projeto (BRASIL, 2003c).

O material é produzido em 2000 pelo MEC (Ministério da Educação) e proposto à formação continuada a partir de 2001. É utilizado pelos municípios, Estados e universidades em parceria com o MEC. Hoje, o programa ainda existe, mas sem o apoio do MEC (Ministério da Educação). Especificamente, no Estado de São Paulo, é utilizado pela rede pública estadual de ensino como uma proposta do governo estadual.

Foi concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC na gestão do Ministro Paulo Renato Souza (HERNANDES, 2008). Apesar de algumas mudanças na carga horária, que passou de 200 para 180 horas, a concepção, o material e o desenvolvimento do programa continuam iguais.

Objetivos do Programa – O Programa Letra e Vida (SP) tem como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2003c, p. 5). A justificativa é da necessidade “de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, 2003c), conhecimento que é o proposto por Emilia Ferreiro.

Segundo Weisz (2010), é uma formação adequada e de muito boa qualidade, mas, “apesar de seus excelentes resultados, ainda não conseguiu afetar a maioria dos professores e muito menos as nossas tristes estatísticas”.

Essa formação se baseia na metodologia de resolução de problemas pautada em dois conteúdos que perpassam toda a formação: a ocorrência dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e a organização das situações didáticas.

A formação deve se basear no direito de aprendizagem e ensino. Segundo afirma o documento de apresentação do programa:

Cabe às instituições formadoras a responsabilidade de preparar todo professor que alfabetiza crianças, jovens e adultos para:

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;

- desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos acreditando que todos são capazes de aprender;
- reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor; como usuário da escrita e como parceiros durante as atividades;
- utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem, dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;
- observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;
- planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;
- formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;
- selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
- utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
- responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (BRASIL, 2003c).

Essas competências precisam ser desenvolvidas durante a formação, pois são condições para os professores ensinarem a todos os seus alunos a leitura e a escrita. Segundo o documento de apresentação, o Programa Letra e Vida (SP) se diferencia dos outros porque seus objetivos são voltados à prática relacionada à teoria, enquanto os outros se baseiam somente na teoria, privilegiam o texto escrito como meio de acesso à informação, desvalorizam a prática como conteúdo de formação, priorizam modalidades convencionais de comunicação, não se organizam a partir de uma avaliação diagnóstica e não dispõem de instrumentos eficazes de avaliação.

Segundo o texto de apresentação (BRASIL, 2003c), ao contrário do modelo convencional de formação inicial e continuada, o Programa Letra e Vida (SP) tem como objetivo o auxílio ao conjunto de saberes profissionais que permitam ao professor agir em cada situação de acordo com o contexto.

Materiais utilizados no Programa – Sobre os documentos disponíveis para a formação do programa, foram preparados materiais destinados aos formadores e cursistas: documento de apresentação (BRASIL, 2003c); Guia de Orientações Metodológicas Gerais; Guia do Formador (BRASIL, 2001 a, b, c); Coletânea de Textos (BRASIL, 2003 a, b; BRASIL, 2006) e 30 programas de vídeo.

A seguir a capa do livro de coletânea de textos do cursistas. São três volumes com o mesmo modelo de capa, mudam de cor, verde, vermelho e azul e de conteúdo e mantém a mesma organização interna contendo atividades a serem desenvolvidas, textos sobre o construtivismo e textos literários. O material dos formadores possui capa e organização interna semelhante.

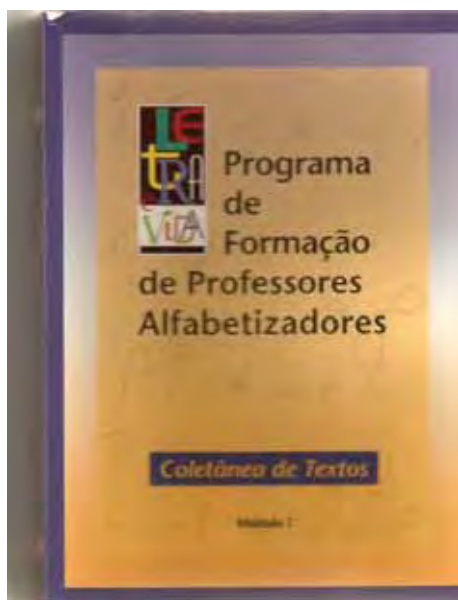


Figura 2 – Coletânea de textos do cursista.

O documento de apresentação expõe os objetivos, a história da alfabetização, a caracterização do programa e seus materiais componentes.

O Guia de Orientações Metodológicas Gerais expõe sobre as metodologias e concepções adotadas na formação desse programa. Há propostas e depoimentos de formadores com a representação de suas práticas.

O Guia do Formador é composto por sequências orientadas de atividades de formação destinadas a serem desenvolvidas nas 40 semanas do curso. Possui um anexo com textos de subsídios para o formador.

A Coletânea de Textos reúne textos literários, textos de estudo, folhas de tarefa, propostas didáticas descritas e comentadas.

Os 30 programas são organizados em cinco vídeos do Módulo 1, quatro do módulo 2 e quatro do módulo 3.

Formadores do Programa – As pessoas responsáveis pela formação são, normalmente, professores coordenadores. No entanto, o próprio documento do

programa afirma que essa pessoa pode não estar apta para a realização dessa atividade:

Nesse programa, optamos por chamar de formador o coordenador dos grupos de formação de professores: a razão não é o fato de considerarmos que todos os profissionais que assumem essa função estarão, de imediato, completamente preparados para desempenhar o papel de formadores, mas sim que, dada a natureza do Curso, se trata de uma função que coloca ao formador esse papel. (BRASIL, 2001a, p.4).

Os formadores recebem todo o material, previamente elaborado e organizado, para aplicarem durante os encontros com a justificativa de que o problema do fracasso escolar se deve a duas causas: falta de formação adequada do professor e de seus formadores (BRASIL, 2001a). Dessa forma, segundo a política vigente, o problema do fracasso escolar é resolvido ao se proporcionar formação tanto ao formador quanto ao professor.

A tarefa do formador é sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores. Nessa tarefa, ele aprende ao mesmo tempo em que ensina.

Dentre as tarefas elencadas pelo guia estão: a leitura de todos os materiais do programa; o estudo completo indicado na coletânea de textos do professor e no “Para Saber Mais” (textos complementares); presença em todos os programas antes de apresentá-los aos professores; providência e preparo do espaço físico e dos equipamentos necessários; coordenação dos encontros; apresentação dos objetivos do programa.

As tarefas acima elencadas são para todo o desenvolvimento do programa. Além delas, cada módulo apresenta outras também julgadas importantes.

Público Alvo – O Programa Letra e Vida (SP) destina-se especialmente aos professores alfabetizadores. Além desses, o professor coordenador, professores de recuperação e de reforço, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Supervisores de Ensino, Diretor e Professor Coordenador da Oficina Pedagógica também podem participar.

Seu objetivo é a formação de professores coordenadores do Programa Letra e Vida (SP) e daqueles que trabalham diretamente com as crianças.

Cada Diretoria de Ensino proporcionou o curso para esse público na medida do possível; por isso, há discrepâncias entre elas. Algumas conseguiram atingir mais os

professores de primeira e segunda série; em outras foi possível a participação do Diretor de escola e do Coordenador; por isso, não há uma homogeneidade entre as diretorias.

Cursar esse programa não é obrigatório para o seu público, mas é utilizado como evolução funcional na carreira do cursista, além de ser solicitado preferencialmente em vários momentos, como se pode verificar na escrita do Decreto nº 55.146 de 10/12/2009: “ [...] d) indicar um coordenador geral que será o responsável pelas ações do *Programa Ler e Escrever e que preferencialmente tenha participado da formação do Programa Letra e Vida*” (destaque nosso).

Em vários momentos, pode-se destacar esse pedido. Isto significa que, hoje, para ser professor de primeira e segunda série, coordenador pedagógico, coordenador do Ler e Escrever, preferencialmente a pessoa deve ter cursado o Programa Letra e Vida.

Organização do Programa – O curso tem a carga horária de 180 horas, a ser cumprida presencialmente pelo professor inscrito na sua Diretoria de Ensino. Os encontros ocorrem semanalmente, com duração de 3 horas.

O programa está organizado em três módulos, compostos por unidades de quantidades variadas, e a última é sempre destinada à avaliação individual dos professores (BRASIL, 2001a).

O Módulo 1 é sobre a fundamentação utilizada para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre a didática de alfabetização. O objetivo desse módulo é a demonstração da fundamentação relacionada ao aprendizado da leitura e da escrita e à didática da alfabetização.

O Módulo 2 discute situações didáticas de alfabetização e visa à demonstração dessa como parte de um processo mais amplo de aprendizagens de usos da linguagem escrita em situações de leitura e produção de texto.

O Módulo 3 tem o foco nas situações didáticas, com o objetivo de apresentação e discussão de outros conteúdos da língua portuguesa necessários ao período de alfabetização.

Os Módulos têm relação entre si e, para cada um, são definidas as competências a serem desenvolvidas. Cada Módulo é composto por unidades (sequência de atividades de formação tematizadoras, especificamente de situações de ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita documentadas em vídeo e utilizadas com outros recursos). Cada unidade tem duração de três horas e um padrão determinado.

No Guia do Formador, é especificado o desenvolvimento da unidade. Para tanto, possui objetivos, conteúdos e atividades (seus desenvolvimentos e duração).

Durante os encontros, são realizadas atividades permanentes:

- a) Leitura Compartilhada – realização da leitura de diferentes gêneros de alguns dos textos indicados, em voz alta, pelo formador. O professor possui os textos na coletânea de textos;
- b) Rede de Ideias – socialização realizada pelo grupo sobre as ideias do trabalho pessoal;
- c) Trabalho Pessoal – realização de uma atividade proposta pelo formador em toda unidade.

Há outras atividades, como levantamento dos conhecimentos prévios; atividades com o objetivo de ampliação de conhecimentos; aplicação de conhecimentos. A síntese de assunto estudado é desenvolvida conforme a necessidade.

Os programas de vídeo são também baseados nos módulos: o primeiro, denominado Série Processos de Aprendizagem; o segundo, Série Propostas Didáticas 1 e o terceiro, Série Propostas Didáticas 2.

Esses programas foram gravados com professoras da escola pública formadoras do grupo referência. Eles documentam o planejamento das atividades, a realização das atividades planejadas em aula e a tematização em reuniões de formação.

Concepção teórica do Programa Letra e Vida – o Programa Letra e Vida (SP) está centrado em uma cultura escolar baseada no direito à aprendizagem. Pressupõe que seus processos, tanto na leitura quanto na escrita, ocorrem por meio da reflexão sobre esses processos e não por meio da memorização de sílabas.

A concepção de alfabetização, proposta no curso, se opõe à concepção empirista. Segundo Weisz (BRASIL, 2003a), o modelo empirista, típico da cartilha, “[...] define a aprendizagem como ‘a substituição de respostas erradas por respostas certas’”. A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações, que devem ser as mais simples e parciais possíveis e ir se acumulando com o tempo.

A teoria construtivista, ao contrário da empirista, não considera o aluno como uma tábula rasa, que chega à escola sem nenhum conhecimento prévio, mas afirma que:

O aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas. (BRASIL, 2003a).

Conforme aponta Weisz (BRASIL, 2003a), essa concepção de alfabetização embasa a prática pedagógica de forma diferente da empirista, pois, ao considerar a criança como protagonista de suas aprendizagens, a professora oferece atividades diferentes da cartilha, de forma a ser informante de alguns elementos que a criança não pode construir sozinha, como é o caso do nome das letras. E ela lhe oferece espaço e materiais oportunos para a construção do conhecimento infantil.

Como apontado, o curso está baseado no construtivismo, e especificamente, nos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita.

[...] as bases teóricas que o fundamentam que são de natureza construtivista, compatíveis com a literatura utilizada para a compreensão de como o “professor aprende a ensinar”. Sobre como as pessoas aprendem, os estudos da psicogênese genética de Piaget (1966) serviram como base no Programa. A psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1985, 1990) propõe uma aproximação entre as teorias de Piaget e a construção psicogenética da aquisição da língua escrita, que é recorrente em todo este Programa. (CASTELHANO, 2008, p. 40).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), baseadas nas idéias de Piaget e Chomsky a criança ao estar em contato com o objeto de conhecimento, constrói sozinha o sistema de escrita.

A instituição é importante, desde que parta desse pressuposto e compreenda seu papel de oferecer a função da escrita, bem como momentos para a criança continuar sua construção. Assim, a autora finaliza seu artigo:

Em vez de nos perguntarmos se “devemos ou não devemos ensinar” temos de nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 1995, p. 103, destaque da autora).

Com esses pressupostos, estudiosos brasileiros propõem várias ações para o

Estado de São Paulo, como é o caso do Programa Ler e Escrever, tratado logo abaixo. Weisz (2010), criadora e supervisora do PROFA e agora do programa Letra e Vida (SP), por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em seu texto, disponibilizado no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “Didática da leitura e da escrita: questões teóricas”, afirma:

A metodologia proposta pelo PROFA concebe o aprendiz como sujeito ativo, construtor de conhecimento. Como alguém que pensa sobre a escrita presente no mundo em que se vive, desde que deste mundo também façam parte leitores que possam interpretá-la para ele.

Um exemplo elucidativo dos embasamentos teóricos do programa são as sugestões bibliográficas do site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para as escolas montarem seus planos de ensino em 2008. São por volta de 40 sugestões, das quais mais da metade tem um enfoque construtivista.

A construção da escrita pela criança – A concepção de escrita, alicerçada por Ferreiro (1995), compreende um sistema de representação a ser construído pelo indivíduo. As concepções da criança sobre o sistema de escrita são estudadas por meio de suas produções espontâneas. Na evolução psicogenética, a escrita evolui em três grandes períodos:

- Distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico;
- A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- A fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 1995, p. 19).

No processo construtivo da criança, o professor precisa de aceitação e compreensão da evolução da escrita, de forma a não preconceber o que é o mais fácil ou mais difícil ao aluno, nem trabalhar com base na cópia e sonorização de grafemas, mas sim como um criador de condições de descoberta do sistema de escrita pelo próprio aprendiz.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1995, p.43):

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de

existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para a criança como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais.

Se a criança construirá seu conhecimento sobre o sistema de escrita, então, qual é o papel do professor?

Para Ferreiro (1995), o professor tem a responsabilidade de informar conhecimentos específicos que não afetam a estrutura do sistema de escrita dos alunos. Alguns deles são: nome das letras; diferenciação entre números e letras; a escrita de cima para baixo; dentre outras convenções.

O processo de aquisição da lecto-escritura segue uma série de passos ordenados, caracterizados por esquemas conceituais específicos, anteriores à escrita convencional. “Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo no qual as crianças levam em conta parte da informação dada, e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal” (FERREIRO, 1995, p. 70).

Quando o professor percebe que o processo de aprendizagem da escrita ocorre por fases e a criança paulatinamente reconhece a escrita como um sistema de representação, o seu trabalho se norteia por essas premissas. Para tanto, se faz necessário o conhecimento do desenvolvimento das fases da escrita.

Algumas características formais da escrita são percebidas pela criança que, no início do processo, apresenta duas hipóteses: a necessidade de um número mínimo de letras (entre duas e quatro) e um mínimo de variedade de caracteres.

Na primeira fase, denominada pré-silábica, a criança pode desenhar para representar o objeto, realizar alguma garatuja, inventar letras, ou colocar letras conhecidas, mas sem fazer relação com o som, respeitando a qualidade e quantidade, ou ainda utilizar somente as letras do próprio nome para escrever qualquer palavra.

Na segunda fase, silábica, a criança realiza a correspondência do som com a grafia. Para cada sílaba registra uma letra. Essa fase pode ser de dois tipos: silábica, sem valor sonoro convencional, pois a criança coloca uma letra, mas sem correspondência sonora com nenhuma das letras representadas; ou silábica, com valor sonoro convencional, pois uma das letras representa um dos sons da sílaba. Às vezes, a criança coloca somente as vogais, outras a consoante e outras mistura as duas.

A fase de escrita silábico-alfabética ocorre no início da percepção da criança de que, para escrever uma sílaba, é necessário escrever mais de uma letra. Ocorre uma

oscilação, ora escreve uma letra para cada sílaba ora duas.

A escrita alfabética se caracteriza pela compreensão por parte da criança do sistema de escrita, ainda que ela possa apresentar problemas de ortografia.

Para a compreensão do professor sobre as hipóteses de escrita é necessário o estudo da psicogênese da escrita (BRASIL, 2003a). Por meio desse conhecimento é possível avaliar os alunos e proporcionar boas situações de aprendizagem, assunto que abordarei nos próximos itens. Antes tratarei da aquisição da leitura.

Aquisição da leitura – Segundo Weisz (2003), os estudos de Ferreiro concluem que há uma evolução no aprendizado da leitura. “A ideia de que se escreve tudo o que se fala não é prévia à alfabetização. Pelo contrário, descobrir que é necessário escrever tudo, sem omitir nada, requer bastante experiência com a língua escrita” (BRASIL, 2003a, p.1 M1U6T5).

Por volta dos quatro anos, a criança já em contato com o mundo da escrita considera que somente os substantivos precisam estar escritos. Essa hipótese evolui para a correspondência termo a termo entre o falado e o escrito. As evidências mostram que essa evolução ocorre por meio das oportunidades da criança de entrar em contato com a escrita.

Leitura é mais do que simplesmente o conhecimento da relação fonema-grafema. Como afirma Ferreiro (1995, p. 55):

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético.

A leitura é um meio e não um fim, meio para uma resposta a um objetivo ou necessidade pessoal. Por essa razão, a escola deve substituir a leitura como decodificação, com seu treino exaustivo e o preenchimento de fichas, por uma prática motivadora, com diversas modalidades e textos estimulantes para uma prática de leitura de fato.

Lerner (BRASIL, 2003b) aponta que, muitas vezes, a escola torna impossível o ensino da leitura, pois distancia a criança do ato de ler, devido a vários fatores, dentre eles o distanciamento realizado pela escola entre a proposta de atividade de leitura com

o uso social dela. Com efeito, normalmente se lê para a aprendizagem, para a escolha de textos específicos e para o ensino; a realização da leitura em voz alta é apenas um meio de avaliação e, finalmente, se apresenta aos alunos uma única interpretação de texto como válida.

Em síntese: uma teoria de aprendizagem que não se ocupa do sentido que a leitura possa ter para as crianças e concebe a aquisição de conhecimento como um processo cumulativo e graduado, como uma decomposição do conteúdo em elementos supostamente mais simples; uma distribuição do tempo escolar que predetermina os períodos destinados à aprendizagem de cada um desses elementos; um controle estrito da aprendizagem de cada componente; e um conjunto de regras que dão ao professor certos direitos e deveres que só ele pode exercer – enquanto o aluno exerce outras complementares. Esses são os fatores que, articulados, tornam impossível ler na escola (LERNER, 2003, p.5).

Para a reversão desse quadro de impossibilidade de leitura na escola, Lerner (BRASIL, 2003b) sugere alguns propósitos didáticos. Cada situação de leitura deverá responder a um duplo propósito: o ensino e a aprendizagem de algo sobre a prática social da leitura e o cumprimento de um objetivo com sentido para o aluno.

Para o desfecho desse duplo propósito, há algumas possibilidades didáticas como a realização de projetos, atividades permanentes, sequências didáticas. Essas possibilidades serão discutidas no item abaixo, intitulado Organizações Didáticas propostas no Programa Letra e Vida (SP).

Segundo Soligo (BRASIL, 2003a), baseada nos pressupostos de Smith (1999), a compreensão leitora depende da relação entre olhos e cérebro, o último determinante do que e como vemos. No momento da leitura, os olhos não deslizam linearmente, mas, sim, saltam rapidamente e acontece uma “adivinhação”, pois os olhos não captam tudo.

Dois fatores determinam a leitura: o texto impresso e o conhecimento prévio do leitor. Quanto maior o contato das crianças com a leitura e com outros leitores, maiores são as possibilidades de aprender. Não é necessário ter sete anos, nem estar na escola para começar a ler.

Como já apontado, a leitura depende do conhecimento prévio do sujeito sobre o assunto e é mais rápida se for silenciosa. Segundo Soligo (BRASIL, 2003a), “o processo de leitura depende de várias condições: a habilidade e o estilo do leitor, o objetivo de leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de

complexidade oferecido pelo texto”.

Para ter-se uma leitura fluente, algumas estratégias de leitura são necessárias. Por estratégia de leitura, Soligo (BRASIL, 2003a) conceitua um amplo esquema para obtenção, avaliação e utilização de informações. Essas estratégias podem ser de seleção, antecipação, inferência e verificação.

As estratégias de seleção permitem ao leitor o encontro somente do relevante na leitura. Essa estratégia nos permite encontrar, por exemplo, um nome em uma lista telefônica. As estratégias de antecipação possibilitam prever o desconhecido, o que está por vir. Podemos antecipar as palavras, sílabas e significados.

Por meio das estratégias de inferência podemos perceber e entender as entrelinhas não implícitas no texto. Podemos notá-las por meio de pistas no próprio texto, ou por meio de conhecimento prévio sobre o assunto.

As estratégias de verificação permitem o controle das demais estratégias. Todas elas ocorrem mais ou menos simultaneamente, sem a necessidade de serem evidentes para o leitor.

Organizações didáticas propostas no Programa Letra e Vida – Para ter êxito na sua prática docente, o professor precisa ir além do conhecimento da teoria embasadora da sua prática. Ele necessita da construção de boas soluções práticas.

Apondo algumas modalidades organizadoras para a obtenção de situações de aprendizagem consideradas boas, segundo propõe o curso do Letra e Vida (BRASIL, 2003a; b; BRASIL, 2006): os projetos, as atividades permanentes e a sequência de atividades.

Os projetos podem ser elaborados de diversas formas, mas alguns aspectos precisam ser levados em consideração para a existência de um bom projeto: seu objetivo necessita ser claro, tanto para o professor como para o aluno, e, consonante com a justificativa, o professor deve dominar o conteúdo, o relacionamento entre as crianças precisa ser favorável, o conteúdo ser significativo em si só, as atividades encadeadas umas nas outras e o produto final precisa de visibilidade (BRASIL, 2006).

Algumas atividades precisam ser permanentes, como é o caso da escrita reflexiva, em duplas produtivas, a avaliação, por meio das sondagens, e a leitura. Essas atividades se repetem de forma sistemática, previsível, e a frequência é estabelecida, conforme a necessidade. A leitura, especificamente, deve ser uma atividade permanente

do professor, que deve realizá-la todos os dias, tornando-se um modelo de leitor.

As sequências de atividades preveem um produto tangível, por exemplo, o conhecimento de um determinado gênero textual. Para a obtenção desse conhecimento, o professor propõe uma série de atividades sequenciais: os alunos são organizados ora individualmente, ora em duplas produtivas para alcançarem o objetivo.

Todos os conteúdos podem estar organizados nessas modalidades e a forma de organização das crianças também facilita a aprendizagem. Uma delas, ressaltada no curso, é a dupla produtiva.

A organização da turma em duplas produtivas é uma solução para lidar com a heterogeneidade da turma e favorece, ao mesmo tempo, uma melhor aprendizagem, pois um pode ajudar o outro por meio da interação estabelecida. A formação da dupla produtiva deve ser intencional, criteriosa e planejada (BRASIL, 2003b). Durante o curso, há algumas sugestões de agrupamentos produtivos (BRASIL, 2003b).

As modalidades organizativas devem ser planejadas, com apoio nos materiais propostos pela Secretaria da Educação, no caso do Programa Letra e Vida (SP), em formas de rotinas, elaboradas pelo professor.

As rotinas se referem ao plano das atividades a serem desenvolvidas. Há propostas de como as modalidades organizativas devem estar presentes na rotina, um exemplo encontra-se no módulo 2 (BRASIL, 2003b).

Portanto, o Letra e Vida (SP) é um curso de formação continuada, com base teórica no construtivismo, formulado com materiais prontos para o formador aplicar, com o objetivo de atingir os professores alfabetizadores a fim de melhorar o nível de alfabetização. Atualmente, ele não é o foco da Secretaria da Educação, que propõe como programa central o Ler e Escrever.

As evidências (mesmo grupo idealizador, mesma base teórica e narrativas de professores) apontam que o Programa Ler e Escrever surge como uma evolução histórica do Letra e Vida (SP). Propuseram o Programa Letra e Vida (SP) pensando na formação do professor alfabetizador, mas as circunstâncias mostram a necessidade de ter materiais para professores e alunos, de formar a equipe da escola, de a formação ser feita na escola. Por isso, é criado o Ler e Escrever. A seguir, apresentarei brevemente esse programa, considerando-o como continuação do Letra e Vida (SP).

3.2.1 O Programa Letra e Vida e o Programa Ler e Escrever: considerações necessárias

Com a mesma base teórica do Programa Letra e Vida (SP), a Secretaria do Estado de São Paulo criou o Programa Ler e Escrever (SP). Ressalto a seguir brevemente algumas ações desse programa, pois, como afirma a secretária da educação Maria Helena Guimarães (SÃO PAULO, 2008) ao retratar o programa Ler e Escrever, “[...] [trata-se de] uma decorrência natural do programa *Letra e Vida*”.

O Programa *Ler e Escrever* tem como objetivo a garantia de alfabetização plena de todas as crianças de até oito anos da rede estadual de ensino de São Paulo. Diz o texto da proposta:

[...] ao implementar o programa, a Secretaria de Estado da Educação age efetivamente na consolidação de soluções que permitirão a melhoria das condições de ensino em toda a rede estadual. Então, para garantir que até 2010 todas as crianças de até 8 anos matriculadas na rede pública estadual de ensino de São Paulo estejam plenamente alfabetizadas e para que haja recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (EF), a Secretaria da Educação criou o Programa Ler e Escrever [...]. (LER E ESCREVER, 2009).

A justificativa apresentada para a implantação do Programa Ler e Escrever se deu pela constatação do decréscimo de aproximadamente 20% no número de crianças alfabetizadas ao final do Ciclo I, segundo dados obtidos no SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) de 2005. Houve, ainda, outros indicadores, como INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), também utilizados como justificativas.

O objetivo do Programa Ler e Escrever é “romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever” (LER E ESCREVER, 2009, s/n.) e, dessa forma, ele desenvolve projetos destinados à interferência direta no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola.

O Ler e Escrever é um programa para as séries iniciais do ensino fundamental, que propõe diferentes maneiras de atuação nas escolas: produz materiais didáticos, seleciona materiais e dinamiza a entrega desses nas escolas, e propõe a formação

centrada na escola, proposta pelo professor coordenador de cada unidade escolar. Esse programa tem várias ações iniciadas em 2007 e continua sua ampliação ainda hoje: adoção da Bolsa Alfabetização; distribuição de guias aos professores e materiais aos alunos, Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) para terceiras e quartas séries.

O Projeto “Bolsa Escola Pública” e “Universidade na Alfabetização”¹⁴, também conhecido como “Bolsa Alfabetização”, tem como objetivo a atuação de um aluno pesquisador nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Esse aluno é um estudante universitário dos cursos de Graduação ou Pós-graduação de Pedagogia ou Letras, indicado por instituições de ensino superior conveniadas ao Projeto.

Ele colabora com o professor regente das classes de 1ª série: auxilia no atendimento à criança e na organização das aulas. Ao mesmo tempo em que contribui com a formação das crianças, esse projeto também se constitui como uma interação entre o âmbito universitário e a prática em sala de aula. “Assim, o projeto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do Estado de São Paulo, contribui para a formação dos futuros professores do Ensino Fundamental” (LER E ESCREVER, 2009).

Além de contar com o apoio de um estudante na primeira série, o Programa Ler e Escrever tem a pretensão de distribuir materiais a todos os alunos de primeira à quarta-série. Esse material, uma parte desenvolvido e outra parte em desenvolvimento, foi elaborado pela equipe técnica da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), baseado em materiais da Prefeitura Municipal do Estado de São Paulo.

Outros materiais complementares são entregues constantemente às escolas: Kit de livros paradidáticos, em cada momento destinado para uma série, assinatura da revista *Recreio*, do *Almanaque Cascão* e *Mônica*, conjunto de letras móveis para primeira série, calculadoras para as 4ª séries participantes do Projeto Intensivo (PIC) e globos terrestres destinados à primeira série.

A ação do governo estadual de construir um acervo de livros dentro das salas de aula se coaduna com a ideia apontada por Nascimento e Soligo (2006) no texto “Leitura e leitores”, disponível na coletânea de textos do módulo 3. As autoras propõem uma

¹⁴ Resolução SE nº. 22, de 29/03/2007 dispõe sobre Grupo de Trabalho para implantação e desenvolvimento dos Programas Ler e Escrever e Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade.

forma de organização do acervo, de utilização dos materiais e espaços disponíveis na escola, bem como as ações didáticas envolvidas no processo de leitura.

Outra ação do Programa Ler e Escrever é a formulação de classes especiais de terceira e quarta série com alunos ainda não alfabetizados. O projeto tem como objetivo “impedir que as crianças prossigam em seus estudos sem ter desenvolvido adequadamente as competências de leitura e escrita” (LER E ESCREVER, 2009).

O curso Letra e Vida (SP) propõe, como apontado anteriormente, algumas situações de aprendizagem consideradas ideais para o bom desempenho dos alunos; da mesma forma, essas situações estão organizadas nos materiais do Ler e Escrever destinados ao professor.

Sobre a formação dos profissionais ligados ao Programa Ler e Escrever, ela ocorre em vários níveis: formação de supervisores, assistentes técnico-pedagógico, diretores e professores. Um dos programas é o Letra e Vida (HERNANDES, 2008), que, embora não esteja atrelado de forma explícita ao Programa Ler e Escrever, é construído antes e nas mesmas bases teóricas; portanto, o professor que realiza a formação por meio do Letra e Vida (SP), está sendo preparado para trabalhar no Programa Ler e Escrever.

Acima apresentei brevemente o Programa Ler e Escrever. No próximo item, apresento algumas visões de duas pessoas envolvidas nos Programas Letra e Vida (SP) e Ler e Escrever (SP): uma integrante da equipe idealizadora e implementadora dos programas e uma professora coordenadora da oficina pedagógica.

3.2.2 Programas Letra e Vida e Ler e Escrever: ponto de vista de formadores

Nos dois itens anteriores, retratei os programas Letra e Vida (SP) e Ler e Escrever (SP), apresentando os materiais, documentos e legislações sobre o tema. Neste item, discutirei alguns aspectos desses programas por meio de entrevistas realizadas com duas pessoas envolvidas nos programas.

Uma dessas pessoas é da equipe de idealizadores e formadores, aqui denominada Professora Lúcia; a outra é uma Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica (PCOP), responsável pela organização do curso Letra e Vida (SP) em uma Diretoria de Ensino, aqui denominada Professora Carmem.

Essas pessoas entrevistadas participaram de maneiras variadas dos programas

Letra e Vida (SP) e Ler e Escrever (SP); suas narrativas auxiliam na composição de um retrato histórico e social de como se desenrolaram e desenrolam os programas, bem como sobre peculiaridades que não são possíveis de serem conhecidas por meio dos documentos oficiais, principalmente porque pouco foi legislado sobre os programas.

Além disso, a maioria dos documentos analisados do Letra e Vida (SP) foi feita antes e no início da sua execução, isto significa que as mudanças ocorridas e o término do programa como foco principal de formação da Secretaria do Estado de São Paulo não são registrados nos documentos analisados.

O primeiro ponto que destaco é sobre a criação do PROFA e como esse programa muda de nome e passa a ser utilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

O Letra e Vida é o PROFA. O PROFA foi criado no Ministério da Educação, tinha uma supervisora e sua equipe, eu participei dessa equipe de formadoras. Tem algumas pessoas que estão hoje no Ler e Escrever que estão desde a época do PROFA. O PROFA foi produzido em 2000, em 2001 começou a implantação. Quando terminou aquela gestão do governo, o programa acabou. São Paulo, que não tinha entrado no programa, porque cada região tinha um representante, eu era responsável por São Paulo. O MEC organizou o programa e a gente fazia a adesão. O Estado de São Paulo não fez a adesão do PROFA. No Brasil inteiro, mais ou menos 1.500 municípios fizeram a adesão. No Estado de São Paulo, eram quase 200. A adesão era por estado ou município. Quando terminou a gestão, o Estado de São Paulo fez adesão, mas o programa não estava mais no Ministério, ele estava disponível, mas não era mais um projeto do Ministério da Educação. Como todos os materiais estavam prontos e quase toda a equipe era de São Paulo, então o Estado de São Paulo resolveu assumir o programa com outro nome, o Letra e Vida. (Professora Lúcia).

Vale o destaque para algumas considerações da Professora Lúcia. Parece que, por questões políticas, o PROFA não foi adotado pela Secretaria do Estado de São Paulo. Mais tarde muda o nome, sem nenhuma explicação para tal mudança. Com efeito, o curso permanece com a mesma estrutura, muda a capa, mas o conteúdo se conserva igual.

Quando o Estado de São Paulo assumiu o Programa Letra e Vida (SP), a equipe de formadores iniciou o trabalho nas Diretorias de Ensino, explicando o que era o programa e como seria desenvolvido. Os membros formadores começaram a fazer a seleção dos formadores de cada Diretoria.

Embora não esteja explícito em nenhum documento oficial, a Professora Lúcia

comenta sobre a organização da formação:

Quando o programa foi idealizado nós pensamos numa estrutura assim: coordenadores gerais, cada diretoria tinha seu coordenador responsável, mas tinham os coordenadores de grupo. Os coordenadores de grupo eram pessoas que passaram a ser formadores naquele momento (Professora Lúcia).

Como expus no item do Programa Letra e Vida (SP), não era pelo fato de um coordenador, ou outro profissional ligado a educação da Diretoria de Ensino, ter se tornado formador do programa que automaticamente ele estaria preparado para ser formador, mas isso ocorreu porque eram necessários multiplicadores. Assim a seleção se deu como apontou a professora Lúcia:

A diretoria indicava quem eram os seus formadores, nós fazíamos um primeiro momento que era para prepará-los e depois fazíamos o acompanhamento quinzenalmente fazendo um trabalho com esses formadores (Professora Lúcia).

Os multiplicadores deveriam ter um perfil estabelecido:

A diretoria indicava o coordenador de escola, podia ser também um supervisor, normalmente era um coordenador que precisava ter o seguinte perfil: ter sido professor do ciclo I, ter alguma experiência com alfabetização, ser uma pessoa que gostasse de estudar (Professora Lúcia).

Apesar do perfil preestabelecido, para formação foram muitos professores do ensino fundamental II e, quando a equipe dos formadores avaliou, acabou por considerar que deveriam mudar o perfil:

Nossa surpresa foi que o formador não podia ser do fundamental II, mas na primeira formação vieram várias pessoas do fundamental II e no primeiro dia fizemos uma discussão e achamos que não ficariam, mas depois decidimos deixar e ver até o último dia para avaliar. No final a gente avaliou que eles deveriam ficar, pois eles se mostraram com uma disponibilidade tão grande para entender e querer saber sobre o que tratava o programa que acabamos mudando esse perfil (Professora Lúcia).

Foi difícil encontrar formadores de grupo em número e com a qualidade desejada. A dificuldade em relação à quantidade de Professores Coordenadores ocorreu devido à extensa carga horária que sobrava para eles, pois precisavam atender à

demanda da escola e mais à demanda do Letra e Vida (SP), que propunha também uma carga horária de 20 horas semanais. Não houve uma dispensa legal desses Coordenadores, mas um acordo informal com os diretores e, por isso, em muitos casos, foi difícil, como se pode observar nas falas das entrevistadas:

O formador tinha uma carga horária. A dificuldade da diretoria em encontrar o formador era justamente essa, porque tinha uma carga horária que exigia dele. Dentro dessa carga horária ele tinha um momento para ter a formação comigo ou na diretoria. A ideia era que ele tinha que ter um dia da semana na diretoria. Nesse horário ficaria comigo ou com o PCOP em horário de estudo. Nem sempre o PCOP era formador, mas ele era o coordenador geral. O PCOP tinha a função de articular os coordenadores do grupo semanalmente para fazer um acompanhamento. O Formador tinha de fazer a formação semanal dos professores de três horas, mas a gente contabilizava 4 porque até ele chegar, ligar os aparelhos, tantas horas para fazer a devolutiva dos trabalhos e tinha um encontro comigo também com o pessoal de outra diretoria. Então ele tinha uma carga horária pesada, por isso muitas diretorias não tinham formadores suficientes porque nem sempre o diretor cedia o coordenador. (Professora Lúcia).

Foi feita uma reunião para ver quem queria ser formador. Em princípio, esses Coordenadores iriam trabalhar 20 horas com o Letra e Vida, e 20 horas na escola. Nessas 20 horas destinadas ao programa, deveriam fazer a formação, montar a pauta de estudo, dar o curso, fazer as correções, olhar os trabalhos. Mas isso nunca foi legalizado. Nós conseguimos na nossa Diretoria seis bravos formadores. Estava sendo difícil, eles abriram para professores também que quisessem abraçar essa causa. (Professora Carmem).

Essas narrativas podem ser reveladoras de algumas possíveis fragilidades do programa. Uma delas está relacionada ao fato de o formador nem sempre estar preparado e ter formação adequada para exercer essa função. Outra está no fato de, normalmente, o multiplicador ser um Coordenador Pedagógico que deveria “entrar num acordo” para ser dispensado. Vale questionar: por que não dispensaram legalmente o Coordenador Pedagógico das suas funções na escola, ou de parte delas, de forma legal para que assumisse a função de formador e tivesse o tempo oportuno para realizar a formação? Como pode ocorrer uma boa formação com um multiplicador despreparado?

Como a professora Carmem narrou, foi necessário convidar professores que quisessem ser formadores e “abraçassem a causa”. Nesse sentido, poucos critérios foram seguidos para ser um formador do Letra e Vida. Ficava à vontade de qualquer professor da rede de ensino que desejasse, sem, no entanto, ter nem critérios de seleção,

nem apoio, por meio de salário ou substituição de horário de trabalho, ou seja, se fossem formadores, continuariam desempenhando ao mesmo tempo o cargo de professores.

Além de o professor coordenador não ser dispensado das suas funções na escola e, de muitas vezes, não ser do ciclo 1, outro agravante foi relacionado à formação que, como foi citado anteriormente, deveria ser quinzenal, mas como aponta a Professora Carmem:

Nós tínhamos a formação que era uma vez por semana em Suzano. Era o grupo de Itaquaquetuba, o grupo de Suzano e o de Mogi das Cruzes. Eram todos os formadores. A proposta era que, pelo menos uma vez por mês, nos encontrássemos com as formadoras de São Paulo para elas darem umas dicas sobre formação, formação de grupo e tudo mais, mas na verdade esse encontro aconteceu só duas vezes e não aconteceu mais.

Portanto, os coordenadores gerais, como foi o caso da professora Carmem, deveriam coordenar todo o grupo de formadores da sua diretoria. No entanto, no caso dessas diretorias em questão, esse grupo não teve os encontros previstos pelos idealizadores do programa.

Esses aspectos tratados pelas professoras entrevistadas não estavam ou estavam pouco evidentes nos documentos e materiais relacionados aos programas. Além desses, elas narraram também outros que, embora estejam explícitos nos documentos, são relatados conforme a visão de cada uma delas. Sobre a estrutura da formação a Professora Carmem explicita:

A estrutura da formação do Letra e Vida é a seguinte: aulas, uma vez por semana de três horas. A aula começa com uma leitura, porque a gente percebia que as professoras leem pouco. Nos três módulos, em cada livro, tem três textos literários, têm poesia, música, textos para chorar, para se divertir, sempre para os mais diversos motivos que se lê. Depois da leitura, faz um levantamento prévio sobre o que aquele professor sabe sobre determinado tema, por exemplo, sobre hipótese de escrita, como a criança aprende, depois a gente assiste a um vídeo, geralmente tem um vídeo que vamos fazendo a parada de acordo com o objetivo, daí retorna, faz um aprofundamento desse tema, com um texto, uma discussão e a lição de casa. Essa lição de casa ou é uma leitura de algum texto, ou uma atividade para aplicar na sala de aula com os alunos, é sempre esse movimento.

Por meio da fala da professora, pode-se perceber a rotina estabelecida durante as aulas. Essas rotinas são propostas pelo próprio material do Programa Letra e Vida (SP)

que já tem o passo a passo para a realização das aulas. A rotina é realizada por meio de uma leitura inicial, um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema a ser tratado naquela aula; em seguida, a turma assiste a um vídeo sobre o tema e, depois, há uma proposta de lição de casa.

Especificamente sobre a concepção e conteúdos do programa, a Professora Carmem comenta:

Os conteúdos tratados falam sobre a concepção do programa, faz a diferenciação da concepção empirista e construtivista, trabalha a questão das hipóteses de escrita, muda o olhar de ver o que a criança não sabe para o que ela sabe. O trabalho com questões de leitura, como se escreve sem saber escrever, propostas de trabalho com as crianças de parlendas, textos que os professores falam que são fatiados, mas na verdade são parlendas e músicas que cortam e as crianças vão tentando ler e montar. As questões de trabalho com projetos que são interessantes, acho que dá para aprender direitinho como se trabalha com projetos. Questões de pontuação, ortografia e basicamente é isso. (Professora Carmem).

Como a professora apontou, o programa compara a concepção de ensino empirista com a construtivista e assume a construtivista como melhor opção por acreditar numa mudança de concepção do professor na maneira como ele observa os erros infantis, de modo que passe a observar o aparente erro da escrita como fases do desenvolvimento para aquisição da leitura e escrita.

As entrevistadas fazem críticas positivas e negativas em relação ao programa. A Professora Carmem o considera um avanço no campo da alfabetização, mas destaca uma falha no que diz respeito a não formar a equipe escolar.

Essa formação do Letra e Vida veio para dar um norte na questão da alfabetização. Foi um programa consistente da Secretaria da Educação que teve a continuidade que ele precisava ter mesmo que era o Ler e Escrever e que nesse momento a gente está torcendo para que ele continue. (Professora Carmem).

Eu acho que para o professor, o Letra e Vida é uma boa formação, eu só não acho ideal, pois não conseguiu amarrar a equipe gestora da escola. Quando se trata de alfabetização, todo mundo tem que trabalhar na mesma linha, eu não consigo enxergar o professor trabalhando de um modo e o diretor de outro. (Professora Carmem).

Parece que o problema da formação para toda a equipe escolar foi detectado também pelo grupo idealizador do programa, que é basicamente o mesmo do Ler e

Escrever (programa em vigor no Estado de São Paulo, com as mesmas bases teóricas, mas com outra estrutura de funcionamento), pois, nesse momento, a formação é para a coordenação e direção, além de ser para o professor. Na voz da mesma professora, pode-se ratificar essa ideia:

A mesma equipe do Letra e Vida é a do Ler e Escrever, mas eu não sei quem confeccionou o material, mas basicamente é o Letra e Vida, mas agora eles fizeram um desenho para amarrar toda a equipe da escola que eu acho que é o ideal. (Professora Carmem).

A crítica da professora Lúcia para o Letra e Vida (SP) é que esse programa já precisa ser reorganizado devido ao seu tempo de existência.

Eu acho que o Letra e Vida teve o momento dele, ele tem mais de 10 anos hoje. Ele precisa ser reorganizado. Ele é um curso com 45 encontros, ele está todo amarradinho, várias coisas dali eu vejo que não fazem sentido. Naquele momento foi montado um curso para o Brasil inteiro, com o foco na didática. Hoje, principalmente no estado de SP, onde muita coisa já foi feita, tem algumas atividades para serem revistas. Por exemplo, a unidade que trata a produção de texto, começa com a revisão de texto. Na época achavam que estava resolvida a questão da produção de texto e o que o professor não sabia era melhorar o texto do menino. A gente se deu conta que a questão é anterior. Foram discutidos no módulo 1 todos os fundamentos e no módulo 2 começam as questões práticas. Eu acho que tem de ir casando. (Professora Lúcia).

A Professora Lúcia conta como nasceu o Ler e Escrever, programa do qual ela também faz parte:

Na prefeitura do Estado de São Paulo nasceu o programa Ler e Escrever. Ele nasceu porque todo mundo falava que faltava material para trabalhar. O Ler e Escrever avança à medida que ele traz para os professores um material. Os primeiros resultados que a gente teve do Ler e Escrever não foram muito bons. Só que você vai à sala de aula e não estão sendo realizadas as atividades que estão lá. Não estava bom, mas melhorou, de ano em ano o resultado do SARESP é melhor, mas não estava sendo o desejado.

Apesar de o programa não ter os resultados esperados, a Secretaria do Estado de São Paulo o adota, e atualmente as escolas da rede estadual e algumas municipais o utilizam. As entrevistadas apontam algumas características consideradas por elas valiosas:

O Ler e Escrever traz dois ganhos, os materiais e a avaliação, por meio das sondagens das hipóteses de escrita da criança. Cada escola

entrega bimestralmente essa sondagem para a Diretoria e assim é feito um acompanhamento anual. (Professora Lúcia).

Foi organizado um material didático para os alunos utilizarem, esse é um dos ganhos destacado pela professora Lúcia e a avaliação está relacionada estritamente à sondagem. A criança escreve algumas palavras do mesmo campo semântico ditadas pela professora. Esse procedimento foi utilizado por Emilia Ferreiro (1999) para entender as regularidades das etapas da aquisição da escrita. Atualmente, a proposta é de avaliar se a criança já compreende o sistema de escrita. No entanto, uma criança que está nas etapas mais avançadas do ciclo 1 precisa dominar muitas outras coisas; sendo assim, pode se tratar de uma avaliação pouco produtiva. Saber escrever palavras não significa saber escrever um texto e dominar as regras de coesão, coerência, e ortografia.

Acima, relacionei algumas narrativas de duas professoras a fim de compreender melhor algumas características dos Programas Letra e Vida (SP) e Ler e Escrever (SP). Ressalto, novamente, que, embora o foco deste trabalho seja o Letra e Vida (SP), recorri, também ao Ler e Escrever por entender que um é decorrência do outro.

A seguir, aponto brevemente algumas relações entre os programas em foco, suas semelhanças e diferenças.

Em síntese os dois programas apresentados foram idealizados na primeira década de 2000. Nesse cenário histórico e social, como apontado anteriormente, há vários indicadores da necessidade de formação dos professores. Conforme assevera Maués (2009), vivemos um período de intensa globalização e os Estados reorganizam sua maneiras de gerenciar a sociedade. A educação, nesse contexto, é tema central, sendo essa reorganização do Estado um regulador, por meio das avaliações externas e internas.

Dentro da pauta da educação, a formação de professores é o pilar sustentador das discussões. Esse fator está explícito em documentos propostos pelos mais variados organismos internacionais: o Banco Mundial, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Comissão Europeia (CE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) (MAUÉS, 2009).

Esses documentos indicam que o professor é um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento do aprendizado dos alunos e, dessa forma, os educadores precisam estar preparados, por meio das formações, para formar os alunos aptos a

responderem às avaliações.

É nesse contexto que estão inseridos os dois programas de formação continuada Programa Nacional de Ensino do Português e Letra e Vida (SP). Em 2000, por exemplo, houve uma conferência em Lisboa, na qual a Comissão Europeia colocou o objetivo de crescer economicamente e, em função disso, a educação esteve no centro das discussões. Como aponta Maués (2009, p.5-6), o objetivo era, e é, “fazer da Europa a economia do conhecimento, a mais competitiva e a mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento econômico durável, acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa de emprego e de uma maior coesão social”. Para tanto, as questões referentes à educação (como formadora de mão de obra) passaram, de forma mais acentuada, a ser prioritárias. Nesse sentido, a formação de professores ganhou uma “prioridade-chave” para a União Europeia.

Como exposto, os maiores organismos têm em foco, na atualidade, a educação. Dentro desse contexto, nascem os programas de formação. No caso dos dois aqui analisados, primeiro foi criado o Letra e Vida (SP), que aconteceu em nível federal com o nome de PROFA, e, depois passou a ser adotado pelo Estado de São Paulo; e posteriormente, o Programa Nacional de Ensino do Português foi realizado em todo o país durante o tempo em que permaneceu em vigor.

Esses dois programas possuem o mesmo objetivo principal que é o de habilitar os professores do primeiro ciclo do ensino básico para um pleno domínio do ensino dos processos de aquisição da leitura e da escrita dos seus alunos.

Embora os dois programas não estejam mais em vigor, como proposta dos governos, deles vieram outras propostas. No caso de Portugal, não houve uma continuidade oferecida em nível nacional, mas surgiram algumas iniciativas das universidades ou ESEs (Escola Superior de Ensino) envolvidas, como é o caso da ESE de Lisboa que, atualmente, propõe um curso chamado “letramento”. No caso do Estado de São Paulo, foi sugerido o Ler e Escrever (outro programa, com características diferentes, mas com a mesma base teórica e que prevê a formação do professor na própria escola).

A estrutura de formação dos dois programas foi diferente. No Programa Nacional de Ensino do Português, os formadores residentes (aqueles que faziam a capacitação dos professores) necessariamente tinham que ser do ciclo 1, e a formação era realizada na escola. Além disso, houve um vínculo com as universidades e ESEs

(Escola Superior de Ensino).

No caso do Letra e Vida (SP), apesar da primeira proposta que exigia para a função de coordenador um professor do ciclo 1, por falta de pessoas interessadas e pela observação da desenvoltura de professores dos outros ciclos, a comissão responsável mudou o perfil do responsável pela formação. As formações não foram na escola, mas nas Diretorias de Ensino ou em alguma sala cedida em escolas onde houvesse essa disponibilidade. Além disso, não houve vínculo com as universidades.

Os materiais dos dois programas possuem bases teóricas e organizações opostos. No Programa Nacional de Ensino do Português, a base é a consciência fonológica e linguística; no Letra e Vida, a base é o construtivismo. No primeiro caso, foram feitas algumas brochuras específicas para a formação, sendo cada uma delas feita por pesquisadores da área. No segundo, o material foi organizado em três volumes como um compilado de textos e atividades diversas a partir de alguns conteúdos.

As repercussões dos programas, por meio das representações dos professores cursistas, serão discutidas nos próximos capítulos.

4. TORNAR-SE PROFESSOR ALFABETIZADOR: NARRATIVAS DE PROFESSORES

Neste capítulo apresento algumas características referentes à história e à formação profissional dos professores portugueses e brasileiros entrevistados, atuantes nas séries iniciais do Ensino Básico, em Portugal, e no Ensino Fundamental, no Brasil.

Essas características estão organizadas a partir dos seguintes eixos:

- Alfabetização dos entrevistados no ensino regular;
- Formação em nível médio;
- Formação em nível superior;
- Formação contínua.

A apresentação dos dados está assim organizada: os itens 4.1 serão destinados aos professores portugueses e os itens 4.2 aos brasileiros, seguindo a organização da tese.

4.1 PROFESSORES PORTUGUESES

Este item será destinado à contextualização dos docentes entrevistados. A tabela abaixo mostra uma perspectiva geral desses professores, a fim de informar a singularidade de cada um:

Quadro 1 – Dados dos professores portugueses

Nome	Idade	Educação Pré-escolar*	Nível Médio (Formação de Professores)	Graduação	Formação continuada
Maria João	48	Não cursou	Cursou	Licenciatura para o magistério primário	Não cita
Rita	51	Não cursou	Cursou	Licenciatura para o Magistério Primário	Uso do computador; Matemática e Ciências
João	53	Não cursou	Cursou	Cursou Sociologia	Não cita
Amália	54	Não cursou	Cursou	Licenciatura para o Magistério Primário	Não cita
Joana	54	Não cursou	Cursou	Não fez	Não cita

*A educação pré-escolar não era oferecida pelo governo. Na época em que os professores foram formados, somente a iniciativa privada oferecia esse nível de ensino.

A tabela revela que os professores entrevistados têm entre 48 e 54 anos, que nenhum realizou a pré-escola, todos fizeram o nível médio voltado à formação dos professores, nem todos cursaram a licenciatura para o magistério primário e a maioria não citou outras formações continuadas realizadas, além do PNEP. Apresento, abaixo, a narrativa dos professores sobre esses assuntos, com a intenção de contextualizar os sujeitos na história da educação e em suas trajetórias de vida.

4.1.1 Alfabetização dos professores portugueses

Os cinco professores portugueses entrevistados abordam algumas questões relacionadas às experiências no primeiro ano de escolaridade. Nenhum deles fez pré-escola. Naquele tempo, as crianças, normalmente, ficavam com os avós e entravam na escola quando tivessem ou fossem completar 7 anos. Esse período coincide com a época da ditadura de Salazar e, nesse momento, não havia escolas públicas para crianças menores de 7 anos.

Segundo Nóvoa (2005), a preocupação com o ensino infantil oficial deu-se com a República. Até por volta de 1930, houve legislações para essa faixa etária; no entanto, em 1936, o ensino oficial infantil foi extinto, “construindo uma ideologia maternalista que valorizava o papel das mães e das famílias” (NÓVOA, 2005, p.109). Paralelamente a isso, aconteceu um reforço da persistência assistencial, por meio das amas e de creches, que cuidavam das crianças enquanto as mães trabalhavam. Na década de 1960, começou-se a valorizar a lógica educativa e as iniciativas privadas para esse nível do ensino. Somente com a Reforma outorgada pelo ministro Veiga Simão, em 1973, legislou-se sobre a institucionalização da educação pré-escolar facultativa, principalmente por causa da entrada da mulher no mercado de trabalho (NÓVOA, 2005; STOER, 2008).

As entrevistas demonstram que alguns professores foram educados na escola em turmas separadas – os meninos das meninas. Informaram também sobre o manual único utilizado, sobre a rigidez de algumas professoras em sala de aula, e sobre como foram alfabetizados.

Especificamente sobre o manual, segundo Santo (2006), os manuais de caráter escolar possuem uma intenção explícita concretizada por meio de um título, da indicação de nível e do público, apresentação de uma organização sequencial de

conteúdos e de progressão relativa ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno. Além dos manuais para os alunos, existem manuais para os professores, denominados Guia Pedagógico ou Livro do Professor, que está a serviço do manual do aluno.

Segundo Loureiro (2006), a educação escolar para o ensino das primeiras letras, no período de Salazar – Estado Novo de 1933 a 1974 – foi marcada pelo autoritarismo, baseado na trilogia Deus, Pátria e Família. A professora era responsável por inculcar nos alunos a ordem proposta pelo Estado. Algumas características desse período foram determinadas um pouco antes na ditadura militar, como é o caso da divisão de meninos e meninas. Alguns professores entrevistados, ainda que essa prática já estivesse quase no final, estudaram em turmas separadas. Como aponta Loureiro (2006):

A disposição oficial saiu a 8 de Junho de 1926 e nela encontrava-se determinado que em todas as localidades populacionais com mais de 9500 habitantes era obrigatório proceder à separação. A frequência mista só era permitida em localidades com densidade populacional baixa, não se justificando o funcionamento de dois lugares (professores), ou em localidades onde era de todo impossível por razões materiais (condições da escola) a coexistência funcional de duas turmas. (LOUREIRO, 2006, p.68).

A educação separada entre meninos e meninas existiu desde 1926 e se estendeu quase até o final do período salazarista. Como narram alguns professores:

Eram turmas de meninos e meninas. Essa escola era do lado direito feminino e do lado esquerdo masculino. O pátio de cima das meninas e o de baixo dos rapazes. Portanto, nunca nos juntávamos, as meninas entravam numa porta, os rapazes entravam por outra. (Professora Amália).

Eu sou duma aldeia, e naquela época, as escolas eram separadas, os meninos e as meninas. Tinha uma escola masculina e uma escola feminina. Só na terceira classe, chamava-se classe, é que passávamos a conviver todos dentro de um mesmo espaço e da mesma sala. Eram turmas muito grandes, e a maior parte das vezes, estavam misturadas as várias classes, tendo em conta que havia dois professores ou duas professoras, uma para rapazes e uma para raparigas. Portanto, na maioria das aldeias, aqui em Portugal, era assim que se fazia há 50 anos! Só posteriormente, já muito próximo de 25 de abril é que as turmas começaram a ser mistas. (Professora Joana).

A narrativa desses dois professores explicita a divisão de turmas e de professores; as meninas deveriam ter aula com uma professora e os meninos com um professor. No início do regime (nos anos de 1930), os homens ainda eram a maioria como professores, mas também os meninos eram a maioria dos alunos. Com o passar do

tempo, e já na década de 1960 (década em que os entrevistados foram para a escola), as mulheres já tinham assumido a profissão em maior número, sendo necessário, algumas vezes, ser uma professora de meninos. Fica evidente a inversão na carreira docente, que passou da grande maioria de homens para mulher (RAMOS, 1988).

Outro ponto destacado pelos professores é em relação ao manual, que era o livro que usavam. Além de ser o único para todo o país, era também o único livro a que tinham acesso na escola:

Tínhamos um manual que nessa altura... Eu fui para a escola em 68 e havia o mesmo manual para o país inteiro. O país todo tinha o manual do primeiro, segundo, terceiro e quarto e aprendíamos todos pelo mesmo manual. Não me lembro qual era, mas ainda há à venda, são muito giros¹⁵. Era um texto tipo João de Deus, eram longos textos muito grandes. Havia textos longos, não era como os manuais de agora que são muito infantis, não, era tudo mais crescido. Aprendíamos, toda a gente sabia ler! (Professora Maria João).

A professora afirma que o manual tinha textos parecidos aos propostos por João de Deus. Segundo Mortatti (2006), João de Deus foi um poeta que escreveu uma cartilha intitulada *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura*, em 1876. Nas palavras de Mortatti (2006, p.6): “Diferentemente dos métodos até então habituais, o ‘método João de Deus’ ou ‘método da palavração’ baseava-se nos princípios da moderna linguística da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras”.

Outros professores contam sobre o manual utilizado:

Usávamos só os manuais. Era mesmo, não me lembro doutro tipo de livro, geralmente só aqueles, e ela não nos contava histórias... Não! Não tinha necessidade, com certeza, nenhuma de nos contar. Parte de nós motivavamo-nos só pelo fato de termos um livro. Era o primeiro livro que tinha. Não tinha tido acesso a outro tipo de livro. Era aquele livro, o meu livro. E aquele meu livro era extraordinário! Chamava “O Meu Primeiro Livro”, não, não! “O Livro da Primeira Classe”. Eram manuais oficiais. Eram todos iguais, norte a sul do país. Tenho-os cá, guardo carinhosamente, pois eram livros extraordinários! (Professor João).

Tínhamos um manual. Não lembro qual era, mas tinha umas crianças vestidas da mocidade portuguesa na capa. Sei que a capa era rígida, de papel grosso e tinha muitos textos lá dentro... tinham coisas do regime Salazar, era uma sociedade muito fechada, tudo de acordo com isso. (Professora Amália).

¹⁵ “Giro” é uma palavra usada no vocabulário popular, de Portugal, que se assemelha à nossa palavra “legal”, utilizada também para se referir a alguma coisa que está correta, boa.

A professora Amália destaca as características presentes nas cartilhas sobre o regime salazarista. Segundo Loureiro (2006, p. 70):

Ao abriremos um livro escolar do período em questão, estamos simultaneamente a consultar um manual de “como ser socialmente correcto” durante o Estado Novo. Através deles não só instruíam as crianças, como informavam de forma perspicaz os seus pais, das leis que comandavam o país e o modo como tinham que ser obedecidas sem contrariedades.

Loureiro (2006) ressalta que, além de as crianças serem educadas nos moldes esperados pelo governo, os pais indiretamente também aprendiam como ser obedientes. Nóvoa (2005, p.115) afirma que, desde o início do Estado Novo, as práticas de doutrinação se manifestam, sendo uma delas a imposição de um livro único. Outra narrativa que trata dos manuais é a da professora Rita:

Tinha manual, aliás, era o manual, o manual e o manual e só se víamos o manual, não havia mais nada a não ser o manual. O manual, caderno, quadro, uma régua ao lado. (Professora Rita).

Nesse trecho, a professora Rita ratifica a ideia de que o único livro utilizado para aprender a ler e escrever foi o manual. E, no ensino, a prática era sempre a mesma: uso do caderno, quadro negro e uma régua. A régua servia também para castigar os alunos, como aponta Joana.

Outro ponto destacado por três professoras é a rigidez:

Ainda há pouco estava a falar com os meus alunos, a escola naquela altura era muito diferente, os professores eram muito exigentes, usavam alguma palmadas quando não nos portávamos bem. Eu não me portava mal, mas era cheia de vida, então ficar parada para mim era muito mal, então eu levava umas pauladas, mas não foi nada de traumático. (Professora Amália).

Era mais rígido. O professor era visto com outros olhos, era o professor, hoje o professor é um colega, um amigo, não há aquela distância entre professor e aluno. A gente estava na escola, tudo sentadinho, caladinho a espera que o professor abrisse a boca. (Professora Rita).

Tenho muitas memórias de a professora bater nos alunos e, portanto muitas das situações de aula eram resolvidas com reguadas. Nunca apanhei nenhuma! Tenho esta memória também! E isto, quando eu me refiro a situações, tem muito mais a ver com dificuldade de aprendizagem do que propriamente com problemas de comportamento. (Professora Joana).

A rigidez explicitada pelos professores, provavelmente, também representa o contexto histórico e social vivido. O professor era controlado pelo Estado e, ao ingressar na carreira docente, escrevia de próprio punho que estava integrado na ordem social estabelecida, com repúdio ao comunismo e às ideias subversivas (LOUREIRO, 2006, p. 70).

Segundo Fernandes (2006, p.20), “em 1955 era posição oficial considerar que o recurso à palmatória fazia parte de um processo pedagógico que a escola transpunha do meio social envolvente”. Nessa época, começou-se a questionar a validade ou não dos castigos físicos, mas eles ainda eram aceitos oficialmente. Como os professores entrevistados foram alfabetizados na década de 1960, eles ainda vivenciaram essa rigidez dos professores, proposta em nível oficial.

Vale retomar aqui a questão dos métodos, já que os professores vão se referir a eles. Segundo Mortatti (2008, p. 94):

Os métodos de alfabetização, como se sabe, podem ser classificados em dois tipos básicos: sintético (da “parte” para o “todo”) e analítico (do “todo” para a “parte”). Dependendo do que foi considerada a unidade linguística a partir da qual se devia iniciar o ensino da leitura e escrita e do que se considerou “todo” ou “parte” [...].

Quando os entrevistados foram questionados sobre como a professora os ensinou a ler e escrever na escola, relatam aspectos similares. Vejamos:

A professora ensinava, tínhamos um livro e ela no primeiro dia de aula, eu acho, colocava todas as letras no quadro a, b, c, d.... Pronto, e depois era ir juntando letras, pronto era assim. Ela usava o método analítico. Aprendiam os que tinham que aprender e os outros iam ficando para trás. (Professora Amália).

A professora Amália denomina o método utilizado pela professora como analítico. Segundo Mortatti (2000), esse tipo de método anunciado por Amália se nomeia por sintético, pois inicia o ensino da leitura e escrita por meio das letras. A professora parece dizer que o ensino ocorria somente dessa forma; assim, quem não aprendia “ficava para trás”. A professora Rita também narra sobre o ensino recebido com relação à alfabetização.

Aprendi a ler e escrever com o alfabeto, a professora chegava e

dizia: “isso é o a, vamos escrever o a”. Antigamente com o método analítico-sintético.

Tinham grandes manuais, logo com grandes textos, com muitas perguntas de interpretação.

Naquela época. Hoje já não é mais assim, nem eu trabalho assim, eu acho que aquilo já era um exagero. Nós aprendíamos porque havia mais respeito, havia mais, como eu hei de dizer... não era medo, mas nós sabíamos que estávamos ali e tínhamos que ficar caladinhos para aprender. (Professora Rita).

Ao mesmo tempo em que indica que a professora dela começava a ensinar com o alfabeto, Rita diz também que os manuais tinham grandes textos, caracterizando o método como analítico-sintético.

Segundo Barbosa (1992), o método analítico-sintético é caracterizado pela mistura dos métodos analítico e sintético. Parte-se das palavras-chave destacadas de uma frase ou texto, para, logo, realizar-se a decomposição em sílabas e, com as sílabas, a composição de novas palavras.

Outro aspecto apresentado era o respeito que os alunos tinham pela professora. Para ela, esse respeito possibilitava uma aprendizagem, provavelmente porque deveriam ficar em silêncio, e isto pode parecer condição fundamental para aprender.

É... como muita gente se calhar fazia, mas era assim: logo nos primeiros dias, deu-nos o alfabeto completo. E a partir daí, nós líamos um livro único que era um livro de leitura, na altura, um livro único e começávamos a fazer leitura a partir dali. Ela não fazia como eu faço agora, naturalmente, tentando motivar, olhar, fazer... Não! Ela abria o livro, dizia que aquilo era o “a”, aquilo era o “e”, aquilo era o “i” e nós sabíamos que aquilo era o a, e, i, na realidade. E era a partir daí que líamos, e praticamente, que eu me lembro... Eu suponho que só três ou quatro é que não passaram de classe. E naquela altura, tinha-se que passar, tinha-se que fazer as provas de passagem de classe. E todos fomos bem sucedidos, penso eu, no primeiro ano. Mas o método dela, se é que eu posso chamar de método, era exatamente isso: através do alfabeto e através do manual, na altura, nós tínhamos lição a lição. E quem ia mais adiantado, com certeza, ela adiantava. Ela ia com aqueles naquela altura, ia com outros mais atrás, com outros mais atrás, mas nós íamos, seguindo cada um o seu percurso. (Professor João).

A narrativa do professor revela novamente o ensino da leitura e da escrita começando pelas letras do alfabeto, fato normal de ser repetido, já que, na época (anos de 1960), o manual era único. Provavelmente, a professora ensinava lição por lição e o aluno que não dominasse o conteúdo não seguia o manual com as outras, até que dominasse a lição proposta.

Vale, ainda, o destaque para as provas que os alunos precisavam fazer para serem aprovados para o ano seguinte. O sistema de ensino reprovava as crianças que não fossem aprovadas nas provas. Somente com a Revolução dos Cravos, em 1974, é que a reprovação deixou de ser anual e passou a ser organizada nas fases.

A professora Maria João também comenta sobre a maneira de sua alfabetização:

Lembro-me perfeitamente do meu primeiro ano e da minha professora, porque a professora do primeiro ano marca para a vida! Eram turmas muito grandes. As turmas eram todas assim! Andei no ensino público. As turmas eram de 40 e tal meninos! O ensino era dirigido a todos, não era feito individualmente, era feito para todos: o “b-a”, “BA” e aprendíamos. Mas lembro-me que era muito difícil porque a professora não tinha aquele carinho que há nas turmas pequeninas. Lembro-me da professora, mas ela não ia ter conosco individualmente, não havia tempo. (Professora Maria João).

Sobre o momento de alfabetização, a professora destaca a grande quantidade de alunos que tinha na sala de aula e a falta de carinho da professora e a maneira que a alfabetização era realizada.

Assim, todos os professores entrevistados não tiveram uma educação pré-escolar no ensino regular, por ainda não haver a proposta do governo, e foram alfabetizados por meio do manual único, baseado principalmente no método sintético.

A seguir, apresento algumas narrativas a respeito da formação dos professores em nível médio.

4.1.2 Narrativas sobre o Magistério

Os cinco professores entrevistados fizeram o magistério em nível médio para serem professores do primeiro ciclo. Dois deles relatam terem entrado no magistério justamente quando a duração do curso mudou de dois para três anos.

Quando eu me matriculei, foi a primeira vez que o Magistério passou a ser três anos, porque eram só dois! Passou a ser três anos. E fiz então os três anos... (Professora Joana).

Eu fiz, eu fiz, mas não fiz logo em seguida... eu fiquei um ano sem estudar porque não tinha possibilidades financeiras para estudar, fiquei trabalhando durante o ano, e depois assisti ao Magistério. Fui fazer exame de admissão, fiquei, acabei por ficar lá. E tive um azar ou sorte, nessa altura mudar, ou seja, o Magistério na altura, foi de dois anos, e passou a três. E eu apanhei o primeiro curso de três anos...

(Professor João).

Os dois trechos acima mostram um dos aspectos da reforma de 1974-1975. Segundo Baptista (2004, p.161): “O curso passa a ter a duração de três anos, sendo o 3º ano considerado de prática pedagógica orientada, de modo a superar as lacunas de tempo e qualidade do estágio que se vinha fazendo”.

Esse período foi marcado pela redemocratização do país, por meio do 25 de abril de 1974, com a Revolução dos Cravos. O professor João comenta sobre isso:

Eu acho que preparou bastante para profissão. Foi interessante porque tinha uma variedade de professores... Eu não posso dizer que eram todos bons, porque naquela altura também era uma altura revolucionária, portanto eu fui, olha, eu fui em 75. E em 75, os professores tinham uma consciência muito aguda dos problemas. Eu acho, eu posso dizer, era linguagem política partidária, diria que eram todos muito de esquerda. Pronto! Seria, penso eu, consciência seria mais essa e o próprio Magistério estava também vocacionado para isso. Eu gostei dos anos que passei lá, foi interessante! Eu aprendi bastante! Tive muitos bons professores também.

Foi em decorrência da Revolução. Nós tínhamos o Magistério, portanto era dois anos, exatamente era dois anos, estava a se estruturar, é... com as didáticas. Na altura, era didática “a”, didática “b”, uma era da matemática, outra era da Língua Portuguesa. E tinha outro tipo de disciplina, mas muito vocacionada para primeiro ciclo. Olha, quando em 74, com essa Revolução, logo a estrutura foi modificada, ou seja, começaram a introduzir disciplinas totalmente diferentes. Sociologia, Linguística, Atividades de Contacto¹⁶... (Professor João).

A Revolução afetou a educação também. Segundo Baptista (2004), o currículo para a formação do professor era moldado para formar um agente de mudança social e cultural.

O programa das actividades de contacto, com a finalidade de colocar o futuro professor perante os problemas gerais da comunidade [...] servia para mostrar ao futuro professor o papel que o educador desempenava como agente de intervenção na escola e na comunidade. (BAPTISTA, 2004, p. 161).

Ocorreram mudanças nas propostas de formação no magistério, mas não foram fáceis pela instabilidade governativa e dificuldades decorrentes das exigências de nível científico e pedagógico. O currículo sofreu muitas alterações de forma, extensão e profundidade (BAPTISTA, 2004, p.162).

¹⁶ As atividades de contato se caracterizavam pela inserção dos estudantes, futuros professores, em algumas realidades educativas diferenciadas. Nesse processo, os alunos observavam e participavam ativamente de propostas de mudanças na realidade com que estavam em contato.

Outra professora relata a realização do magistério, não no momento de transição de período histórico, mas na década de 1980:

O magistério primário eram os três anos. Nós fazíamos o magistério, era um curso médio, não era superior. Tínhamos que fazer uma prova na Sede. Chamava-se magistério primário. Depois quando eu acabei o curso, porque eu acabei o curso em 88, foi o último ano, depois começaram as ESES¹⁷. De qualquer modo, esse curso a seguir a mim, esse curso continuou a ser um bacharelado. Durante alguns anos continuou a ser bacharelado, depois virou licenciatura e agora até é mestrado. (Professora Maria João).

Essas mudanças anunciadas pela professora Maria João encontram-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986) e, depois, no Decreto-Lei n.º. 344/89 que estabelece que a formação dos professores do ciclo 1 do ensino básico poderia ocorrer nas ESEs (Escola Superior de Ensino) ou em instituições de nível superior preparadas para realizar tal formação. Portanto, a partir desse momento, as ESEs passaram a formar em nível superior.

Sobre as leituras que faziam no magistério, os professores relatam:

Se calhar líamos o Freinet, nessa altura, Piaget, eram as leituras mais ou menos obrigatórias. (Professora Amália).

Não muito: didáticas, pedagogia, psicologia, muito psicologia, mas leitura mesmo de livros de história, romances, não. Só tínhamos didática do português, portanto não tínhamos nada dirigido para a leitura.

Líamos os autores com textos, não com livros, sei lá, Decroly... Agora não me lembro nenhum outro. Aqueles que se estudavam da psicologia, o Piaget, aqueles que se estudam, as correntes pedagógicas e psicológicas. Líamos isso com textos de apoio, com manuais que compravam na altura, mas nada de muitas pesquisas. (Professora Maria João).

O que eu lia? Na base de didáticas, tudo relacionado com o primeiro ciclo. Vários métodos de trabalho, como trabalhar com os alunos, nessa base. (Professora Rita).

As professoras lembram ter realizado algumas leituras ligadas à psicologia, como Piaget, à pedagogia e às didáticas. Maria João aborda os manuais que serviam de apoio. Segundo Silva e Correia (2004, p. 626):

De modo geral, os manuais pedagógicos apresentam-se no intuito de viabilizar o acesso dos normalistas e, evidentemente, de pessoas que estão sendo iniciadas na área pedagógica, ao conteúdo da bibliografia

¹⁷ ESEs – Escolas Superiores de Educação.

reconhecida entre os educadores. [...] Ao mesmo tempo, tais livros são entendidos como produtores de um discurso que será apropriado por outro grupo de leitores, a saber, os alunos normalistas aos quais se dirigem para intermediar o contato deste público com as ideias dos autores referidas de maneira sumária e compreensível, divulgando-as a leitores ainda não especializados na área. É essa dupla natureza de produto e produtor de um discurso pedagógico que permite aos manuais para professores ocuparem um lugar especial na cultura escolar e pedagógica.

O manual serve para veicular um discurso e também formar os professores. Outro aspecto abordado é sobre como ensinaram a esses professores a ensinar a ler e escrever durante a formação do magistério:

Eu estagiei num primeiro ano porque ensinar a ler e escrever é uma coisa que me preocupava muito. No meu curso de formação, eu tive a sorte de me apresentarem vários métodos de leitura. Eu própria estagiei num primeiro ano, com o método que é um método fonomímico, cada letra tem... Agora já não sei, mas na altura, lembro-me que depois do meu curso, a primeira vez que tive um primeiro ano, apliquei esse método, porque eu gostei imenso! Então havia uma professora que foi tirar a formação na França mesmo, que ela é mesmo francesa... Para cada letra, há um método associado com as mãos. Então a imagem de todas as letras que é uma menina que faz o gesto com nota, nós, à medida que vamos dando uma letra, que é na verdade um método analítico sintético, tal como o método normal que não apresenta o gesto associado. Nós dizemos: “isso é um p”, então vamos aprender o “p”. “Pronto”! E aquilo é a mesma coisa! Tinha a menina com o “p”. Primeiro eram as vogais e eles aprendem a fazer os gestos com as vogais, quando dão os ditongos, juntam os ditongos com os gestos e, portanto, as primeiras palavras até a metade das letras, os miúdos associam os gestos às letras. (Professora Maria João).

A professora Maria João relata sobre o método que aprendeu realizando o estágio. Partia da letra, para cada uma havia um gesto que posteriormente era representado graficamente. O estágio como meio de estar em contato com um professor que aplicava um método foi apontado, nas falas dos professores, como um dos modos de aprendizado sobre como ensinar a ler e a escrever. Vejamos outro exemplo:

O analítico-sintético e mais nada, portanto era aquilo, era o único e falaram muito por alto, o método das 28 palavras, mas que nunca me foi explicado como é que se trabalhava e todo meu estágio, toda a parte didática, foi com o método analítico-sintético. O global, não. Eu nem sabia que existia algum método global. E eu também não o chamei método global... Comecei a chamá-lo “método global” quando vim a conhecer o método global, eu disse: “espera lá, mas aquele ano, eu acabei por fazer algumas coisas que estão, de facto, previstas nele. Alguém já tinha pensado, não é? Alguém já o tinha pensado. Mas eu o usei por uma questão de necessidade, não porque

eu soubesse o que estava a fazer. (Professora Joana).

Na narrativa da professora Joana fica evidente que o método analítico sintético era o método mais difundido. Outros professores também apontam esse mesmo método como central. Muitas vezes, outros métodos foram comentados de maneira superficial, ou não foram citados.

A professora Joana diz não ter aprendido o método global, que parte da palavra ou frase, classificado por Barbosa (1992) como analítico, mas que aplicou esse método sem saber que recebia um nome; aprendeu com a experiência e, depois, associou esse procedimento ao conceito.

Outra narrativa sobre o mesmo assunto é a da professora Amália:

Eu na minha formação inicial, no magistério eu tinha aquelas didáticas, didática da língua portuguesa e didática da matemática e daí nós aprendíamos as técnicas para ensinar a ler a escrever, para ensinar a contar. Eu por acaso não utilizo nenhum desses métodos que aprendi no magistério, é engraçado.

Lembro do analítico-sintético, é o que a maioria das pessoas utiliza, falamos assim a correr do método natural e falamos a correr do método das 28 palavras que é o método que eu utilizo. Agora o método que nós aprofundávamos e estudávamos era efetivamente o método analítico-sintético que é o método da letra. Eu não utilizo, nos primeiros anos sim, nos dois, três primeiros anos, como profissional, eu utilizei, depois comecei a utilizar o método das 28 palavras. Efetivamente é o método onde eu me sinto segura, tem dado resultados. (Professora Amália).

Apesar de os professores afirmarem que aprenderam o método analítico-sintético, segundo a conceituação proposta por Mortatti (2000), o método ao qual se referem é denominado de sintético, porque inicia pela letra, depois pela junção das letras formando sílabas e assim por diante. O método natural ao qual a professora se refere está relacionado a Freinet (1973).

A professora Amália relata que, no início da sua carreira como professora, utilizou o método aprendido na formação inicial, mas depois passou a utilizar o método das 28 palavras e o usa até os dias atuais, por acreditar na eficácia e se sentir mais segura.

O método das 28 palavras foi criado por Yolanda Betim Paes Leme de Krueel, que escreveu uma cartilha denominada *Cartilha Moderna* (KRUEEL, 1970). Para realização desse método, são utilizadas 28 palavras. Cada uma é dividida em sílabas e novas palavras são formadas.

Quando questionada se lhe ensinaram prática de ensinar a ler e escrever, no curso de formação de professores, a professora Rita afirma:

Sim, davam uma ideia, daí o meu método analítico sintético. Davam uma ideia de como íamos trabalhar e depois no estágio, tínhamos pouquinho estágio, mas tínhamos estágio nos orientávamos nessa base.

O método das 28 palavras, por exemplo, nem falavam, era praticamente o analítico sintético. Esse é o que eu uso. Eu uso o analítico sintético, mas não sigo a risca, depende depois dos alunos. Tive o ano passado um aluno que comecei a trabalhar com ele com o método das 28 palavras, porque vi que pelo analítico sintético ele não conseguia aprender a ler e escrever. (Professora Rita).

A professora Rita parece ter tido uma formação voltada essencialmente para o método analítico sintético; já o professor João narra que aprendeu métodos diferentes ao longo da sua formação.

Era-nos dado o seguinte: Nós tínhamos uma cadeira não didática, mas metodologia. E a metodologia, o que nos indicava? Dizia exatamente como devíamos abordar e até que métodos... Desde os fonéticos aos linguais. E passávamos por todos os outros, as brochuras, totalmente sintéticos, prós-analíticos aos sintéticos. Então o que que nos davam? Nos davam teoricamente como se deveria abordar de determinada maneira! O privilegiado era o método analítico-sintético. Ou seja, partir da palavra para sílaba, para letra. E depois fazer todas as atividades necessárias para isso. Via isso... E o que nos deu também? Fizeram-nos ir a determinadas escolas específicas para ver como era trabalhado determinado método. Vimos uma escola que trabalhava com o método global e que a pessoa dominava isso muitíssimo bem. Então nós íamos assistir, durante um dia ou dois, à forma como é que ela abordava as questões, como ela fazia, como é que ela conseguia. (Professor João).

O professor João relata como a formação propunha a teoria e a observação da prática, por meio do estágio, sendo possível uma relação entre teoria e prática. Em outros momentos desta tese, o assunto referente aos métodos de alfabetização será discutido. A seguir, apresentarei alguns trechos das narrativas referentes à formação dos professores em nível superior.

4.1.3 Formação em nível superior

Neste item abordarei a formação em nível superior que os professores realizaram. Dos cinco entrevistados, uma não fez o nível superior, um fez o curso de

Sociologia e depois o mestrado na mesma área, duas fizeram um complemento na Universidade de Évora, que conferia o diploma de curso superior, e a outra realizou o ensino superior na Universidade Aberta, universidade a distância e privada, mas paga pelo Estado.

Conforme narram os entrevistados sobre o ensino superior:

Depois em 2002, tirei a licenciatura numa universidade privada, Universidade Aberta. Foi dada a possibilidade dos professores que tinham só o magistério primário tirarem a licenciatura. Era a distância. Não pagávamos e tínhamos a vantagem de tirar. Eu fiz dois anos, a maior parte de nós fez dois anos, nessa altura quase todos os professores tiveram a possibilidade de fazer, portanto tiramos a licenciatura, mas há muita gente que não tirou. Só que se dizia que o Ministério da Educação queria que todos os professores fossem licenciados. (Maria João).

A formação em nível superior para os professores do primeiro ciclo do ensino básico foi anunciada na Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986) e no Decreto – Lei 344/89.

Muito mais tarde, fiz na universidade um complemento que deu acesso à licenciatura, na universidade de Évora. Fazia quem queria, não era obrigatório. Eu fiz porque, o que me levou a fazer, primeiro aprendi imenso, gostei de voltar à escola, apesar de ter feito muitas ações de formação, mas não era a mesma coisa, gostei de frequentar durante dois anos e tal a universidade, porque foi muito bom para mim, muito, muito bom. A par disso, também consegui chegar ao topo de carreira. A nível de vencimento subi ao topo da carreira, décimo escalão, coisa que se não tivesse feito a licenciatura, o topo de carreira teria sido o nono escalão, portanto eu fazendo o complemento cheguei ao topo da carreira. Gostei imenso. (Professora Amália).

Fiz licenciatura já aqui a trabalhar. Tirei o magistério primário, a licenciatura fiz na universidade de Évora. (Professora Rita).

A professora Amália afirma ter realizado a formação superior e ter gostado por duas razões: aprendeu muito e ficou no topo da carreira como professora. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986), os professores das séries iniciais do ensino básico devem ter ensino superior.

Ao contrário das professoras Amália e Rita, a professora Joana não cursou o nível superior e relata os porquês dessa escolha, a perda salarial e como não observou alterações na prática dos professores que realizaram a formação em nível superior:

O curso de Magistério que eu fiz passou a ser considerado bacharelado e, portanto o complemento iria dar às pessoas a Licenciatura. Eu não fiz, por isso não mudei de escalão... Estou muito atrás da maioria de todas as colegas que têm o mesmo tempo de serviço que eu e que fizeram este complemento, estou pra aí dois escalões atrás, o que em termos práticos deve significar qualquer coisa como quinhentos euros. Que é muitíssimo, não é? Acontece que eu considerei sempre que primeiro estava a minha família. E o fato de esse complemento me obrigar a sair de casa à noite todos os dias para as aulas ou dispor dos sábados inteiros para ter aulas era um sacrifício para mim, difícil, demasiado difícil de fazer. E, portanto isso logo a partida, condicionou-me. Depois, muito sinceramente, eu fui conhecendo algumas pessoas que faziam este complemento de formação e que estava a tal licenciatura e percebi que esse complemento nessas pessoas que eu conhecia não tinha sido uma mais valia. Portanto eu não achava que a pedagogia, o modo de trabalhar tivesse mudado nessa pessoa porque tinha feito um complemento de formação. Honestamente não senti em ninguém com quem tive proximidade. E, portanto fui adiando. (Professora Joana).

A professora Joana conta sobre a sua realidade e afirma não ter se sentido motivada, até os dias atuais, para realizar o nível superior, ainda que, por sua escolha, ela receba um salário menor do que os outros professores.

Portanto, apesar de a Lei (PORTUGAL, 1986) afirmar sobre a necessidade de formação em nível superior, nem todos os professores entrevistados a realizaram. No próximo item, apresentarei as formações contínuas realizadas pelos professores antes do PNEP.

4.1.4 Formação Continuada

A formação contínua tem reconhecido destaque a partir da década de 1980 (SILVA, 2000). A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (nº 46/86) propõe que a formação contínua seja diversificada, assegurando o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais e possibilitando a modalidade e progressão na carreira. Em 1996, um Decreto-Lei é publicado no *Diário Oficial* para retomar as questões da formação contínua e sua certificação (Cf. Decreto-Lei nº. 207/96).

A respeito de outras formações continuadas diferentes do Programa Nacional do Ensino do Português, somente duas professoras comentaram. A título de ampliação dessa discussão, incluo também a fala de uma formadora do PNEP (referenciada no capítulo 3 desta tese) que também abordou esse aspecto. Provavelmente, falaram pouco

de outras formações pelas raras oportunidades que tiveram de realizar um curso como o do PNEP. Como aponta uma das professoras:

Antes do PNEP não tinham outras formações em didáticas não, tinha muito pouco. As formações eram: fazer Power Points na área das TICs; mau comportamento na sala de aula, gerir conflitos, coisas mais no âmbito da pedagogia, mas didáticas no nível do PNEP não. (Professora Maria João).

Uma hipótese possível de levantar é que há várias especificidades da ação docente que podem estar em foco nas formações contínuas. No entanto, embora pareça paradoxal, ao mesmo tempo em que as maiores agências internacionais (Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio) apontam a necessidade de ensinar toda a população a ler e escrever e destacam, nesse âmbito, a formação de professores (MAUÉS, 2009), alguns professores relatam não terem feito nenhuma e outros afirmam não terem formação voltada para a didática da língua portuguesa.

A professora Rita comenta sobre as outras formações que fez e diz que a do PNEP foi a primeira na área da língua portuguesa:

Fiz nas outras áreas, na matemática, nas ciências experimentais, fiz dos computadores, na área da língua portuguesa não. Tentei fazer formação nas diversas áreas, pra já dos computadores que eu era zero à esquerda e achei que era importante fazer alguma coisinha no computador, ajudar os próprios meninos a fazer. A nível de ciências eram os manuais mesmo que a gente lê. E ao nível da matemática, depois apareceu o novo programa da matemática, mas eu fiz antes, porque matemática também era adição, subtração, multiplicação, aprendia-se as tabuadas e não é bem assim. O raciocínio, o cálculo mental nesse momento é o mais importante. Eu tento fazer formação dentro daquilo que eu sinto que tenho necessidade de aprofundar mais alguns conhecimentos para poder transmitir aos meus meninos. (Professora Rita).

A professora Adelaide afirma que um dos meios de realizar uma formação continuada era nos centros de formação; no entanto, os cursos não eram voltados às especificidades do trabalho docente.

Antes da formação do PNEP, havia formação nos centros de formação, mas não havia nenhuma de língua portuguesa. Nesses centros, havia muito curso que não tinha nada a ver com o trabalho docente! Tinha curso de pintura de azulejo, por exemplo. (Professora Adelaide).

Portanto, a formação contínua tem sido considerada importante, mas, por meio das narrativas, fica-se sabendo que ela não tem se efetivado no que diz respeito à didática da língua portuguesa. Nesse sentido, o PNEP se configurou uma iniciativa necessária e oportuna.

No item 4.2, serão apresentadas as narrativas das professoras brasileiras a partir dos mesmos eixos apresentados no item 4.1 e seus subitens.

4.2 PROFESSORES BRASILEIROS

Neste item farei uma contextualização dos docentes brasileiros entrevistados. A tabela abaixo mostra um perfil dos professores em relação aos assuntos aqui tratados.

Quadro 2 – Dados dos professores brasileiros

Nome	Idade	Educação Infantil	Nível médio (Formação de Professores)	Graduação	Formação Continuada
Rose	43	Cursou	Cursou	Pedagogia	- Projeto Ipê - Alfabetização: teoria e prática
Maria	46	Não cursou	Cursou	Pedagogia	Não cita
Paula	49	Não cursou	Cursou	Pedagogia	- Projeto Ipê - Proleste - Alfabetização: teoria e prática
Dora	50	Não cursou	Cursou	Pedagogia	Não cita
Débora	52	Não cursou	Cursou	Pedagogia	Não cita

Elaborado pela autora

A tabela revela que as professoras entrevistadas têm entre 43 e 52 anos, somente uma realizou a educação infantil, todas fizeram o nível médio voltado à formação dos professores e cursaram a Pedagogia. Sobre a formação continuada, três professoras não informaram se fizeram cursos e quais foram. Duas delas mencionaram o Projeto Ipê (formação continuada oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo); Proleste (formação oferecida pela Diretoria de Ensino) e Alfabetização: teoria e prática (formação oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo). Apresento abaixo a narrativa das professoras sobre esses assuntos.

4.2.1 Alfabetização das professoras brasileiras

As cinco professoras entrevistadas narram sobre como foram alfabetizadas. Quatro delas estudaram em escolas públicas e uma no SESI – Serviço Social da Indústria. Todas elas tiveram como material didático a cartilha *Caminho Suave* e três delas apontam terem feito exercícios de coordenação motora.

Na primeira série, no meu primeiro dia de aula, eu me lembro até hoje. A professora mandou eu fazer uma folha de letra “a”. Eu não fui alfabetizada na educação infantil, não, mas quando eu entrei no primeiro ano, no primeiro dia, uma folha de letra “a”, a mão doeu! Fui alfabetizada pela Caminho Suave, a cartilha Caminho Suave. Eu olhava a Caminho Suave e eu queria aprender lá na frente, né? A letrinha “v”, mas a professora dizia:

– Não, você tem que esperar, tem que seguir direitinho as lições até chegar na lição da vaca para poder aprender alguma palavra com a letra “v”. Fazia muita leitura, todo dia fazia a leitura.

Fazia da Cartilha, mas eu acho que era mais memorização, porque até hoje eu sei aquela cartilha de cor.

Eu não gostava porque eu queria começar no fim, eu não queria aquela sequência, queria aprender as palavrinhas.

A professora era um amor, paciente... mas era tradicional. Dava bastante produção de texto com gravuras, ditado, cópia. (Professora Rose).

A professora Rose narra alguns aspectos que lembra sobre o seu processo de alfabetização: o uso da cartilha, a coordenação motora, a leitura por memorização, o ditado e a produção do texto por meio de gravuras.

Especificamente sobre a leitura, a professora explicita que se restringia à leitura da cartilha e que, de tanto repetir, acabava decorando. O que a professora diz sobre “fazer a leitura” significa decodificar e sonorizar o código escrito.

Desde o tempo em que essa professora foi alfabetizada até os dias atuais, as pesquisas ampliaram-se e, hoje, os estudiosos da área (SMITH, 1999; FOUCAMBERT, 1997; BARBOSA, 2009) afirmam que ler é muito mais do que decodificar, ler significa compreender, atribuir sentido. Para ser leitor vários fatores são necessários, como, por exemplo, o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto e o conhecimento sobre a estrutura do texto.

Ler compreende a atribuição de sentido ao lido, a relação do sujeito com o objeto escrito, o conhecimento prévio possuído pelo sujeito sobre o assunto, sua

historicidade. Como aponta Barbosa (2009, p. 35):

Uma leitura envolve sempre a historicidade do leitor. O sentido é construído também na prática da leitura, nas condições presentes no ato de ler. O sentido da leitura tem faces diversas, a indicação dada pelo autor, o entendimento individual, a história sociocultural. Abarca o eu, o espaço e o tempo.

A concepção acima parece não estar aparente no processo de aquisição da leitura da professora citada. Ao considerar que essas professoras foram alfabetizadas aproximadamente entre as décadas de 1965 e 1975, pode-se inferir sobre algumas concepções de leitura existentes, seja por meio do relato seja por meio dos materiais disponibilizados, que também se restringiam à cartilha.

Ainda nessa narrativa, podem-se destacar as ações consideradas tradicionais: a cópia, a produção de texto a partir de uma figura, o trabalho com a coordenação motora, a memorização, o ditado.

No próximo excerto de entrevista, a professora Maria também fala sobre a leitura que era “tomada” pelo professor, ou seja, a criança ia até a mesa do professor e decodificava em voz alta, assim era a forma de ser avaliada. Vejamos:

Olha, eu fui alfabetizada na cartilha Caminho Suave, a minha cartilha foi a Caminho Suave. Eu lembro da leitura que a gente tinha que chegar na mesa do professor, ele tomava a leitura da cartilha, eu lembro das atividades que eram todas relacionadas, eu acho que foi isso. Não tenho muito o que falar, não foi uma série que me chamou muita atenção. (Professora Maria).

A professora Maria comenta que não lembra muito da sua entrada na escola relativamente àquilo que aprendia, pois diz ter mudado cinco vezes de professora ao longo do ano. Mas, ainda assim, lembra ter sido alfabetizada pela cartilha *Caminho Suave*.

O fato de a Maria não ter tido uma única professora ao longo do ano parece revelar a falta de vínculo afetivo dela com o primeiro ano, e a afetividade modifica a forma de aprendermos. Conforme assevera Gomes (2008, p. 145), “[...] o trabalho do professor incide sobre os processos afetivos interferindo na construção do *sentido pessoal* da aprendizagem escolar de seus alunos”.

Os professores são os responsáveis pelo ensino intencional da leitura e da escrita; no entanto, outras pessoas podem desempenhar função semelhante fora da escola, de maneira

intencional ou não, sendo a afetividade presente, da mesma forma, nessas situações. A professora Paula narra o início da sua alfabetização ocorrida em casa. Essa professora morava na zona rural, o que parece fazer diferença nas relações com a escola, com os livros e com a importância de aprender que foram mediadas com afetividades positivas pelo pai. Ela relata:

Na verdade, eu até fiz o início de alfabetização na minha casa. Com a minha família, o meu pai, minha mãe, principalmente o meu pai. E eu queria e aprendi escrever o nome. Aí, eu queria muito ler e escrever, queria demais. E isso na escola, eu gostava muito de brincar de escolinha, e foi quando meu pai comprou para mim a cartilha Caminho Suave, que foi muita emoção! Nossa, muita emoção! Porque eu sentia o cheiro da cartilha, eu ficava agarrada com a cartilha e eu fingia que lia! Sabia? Mas eu folheava a cartilha, eu lembro muito bem... Eu fingia que lia. As figuras, as historinhas, eu ficava inventando. Até tem um detalhe interessante, que a minha mãe lia muito, tinha uma senhorinha na cartilha, na lição do “nha”, do “nh”, e era escrito “Nha Maria”, e eu lembro que na minha linguagem, na minha cabeça eu lia “Nha Veia”, e eu falava: – “Nha Veia”. E ficava inventando a história da mulher, porque a mulher carregava lenha, e eu via essas pessoas lá no sítio, porque naquela época, eu morava no sítio, e eu via aquelas pessoas. Eu a tinha como uma personagem. Aí eu ficava pensando, aí foi isso! (Professora Paula).

A professora Paula conta como foi seu contato com a cartilha, dada pelo pai. Ela se lembra da emoção e da vontade que tinha de ler e escrever. A mãe exerceu o papel de parceiro mais experiente, ao ler e apresentar a ela a cartilha, um dos únicos livros a que tinha acesso. Como aponta Vygotski (1995), aprendemos mediante a relação com o outro mais experiente.

Além disso, o contexto apresentado na cartilha se assemelhava ao contexto em que Paula vivia: sítio, animais. A partir das suas vivências, inventava histórias para as figuras estampadas na cartilha; isso, sem ela saber, era o início de seu aprendizado para leitura. Fazer inferências e relacionar o visto com os conhecimentos prévios fazem parte de uma leitura.

Quando foi à escola, já tinha tido, portanto, contato com a cartilha, material que seria utilizado. No entanto, antes ela deveria fazer os exercícios de coordenação motora:

Eu lembro até hoje daquela coordenação motora que eu tinha que fazer! E eu queria lição, mas aquilo não era lição, e eu chorava.
Entrevistadora: Você já sabia ler e escrever?
Paula: Sabia.
Entrevistadora: E a professora nem se deu conta?!

Paula: Nem se deu conta porque tinha todo mundo que fazer aquilo. E eu pedia, quando é que eu vou fazer lição? E ela chamava a minha atenção porque aquilo era a lição. E eu tinha medo e vergonha da professora, de ela chamar a atenção na frente dos outros alunos.

A formação da professora Paula também foi a partir da cartilha e com exercícios de coordenação motora. Ela percebe que começou a ler quando o pai lhe oferece outro livro didático, também com o título *Caminho Suave*, mas mais avançado, com textos:

Paula: Deixa eu ver... Foi quando o meu pai comprou um outro livro para mim, que era o segundo Caminho Suave. Tinha um outro livro Caminho Suave. E ele tinha textinhos maiores, e eu lia todos os textinhos, e eu entendia o que estava escrito. E eu lembro da família, falava muito da família, eu achava muito bonito. E outra coisa: também quando eu lia e eu via o desenho e eu, parece que, estava dentro daquela história.

Entrevistadora: Tinha a ver com a sua realidade? Ou não?

Paula: Tinha, muita coisa tinha. O sítio, pomar, os bichos... sabe? Contava dos animais da família. Tinha muito a ver comigo. Então eu gostava demais, eu lia várias vezes a mesma história, tinha histórias repetidas...

Entrevistadora: Você lia outras coisas encontradas na sua casa ou não?

Paula: Eram esses dois livros primeiro que eu tive mais contato. O que tinha do meu pai que trabalhava com lavoura e ele tinha os livros. Caderneta, livros em que ele registrava outros nomes das pessoas que trabalhavam, que dia que trabalhou, até que horas... para depois, no final de semana, aquelas pessoas iam lá em casa para receber. Então eu fiquei em contato com a escrita. E eles davam para mim as cadernetas quando acabava, chamavam de cadernetas, grandes, e eu juntava todas para mim. E eu lia, de noite, quantas horas tinham trabalhado, sem entender muito o quê estava acontecendo, mas eu lia, e eu vivia com aquelas cadernetinhas na mão. Eram de arame, e eu ficava folheando, e aquilo para mim era um livrinho... E eu gostava muito de escola, então eu queria estudar, eu queria brincar de escola. Então eu juntava tudo isso e mais a criançada e brincava de escolinha. Tinha um pé de pêssego na minha casa, muito grande, e eu coloquei, pedi para o meu pai colocar uma tábua naquele pé de pêssego e ali eu ficava com um carvão... eu pegava no fogão de lenha e ficava escrevendo. (Professora Paula).

Pode-se ampliar essa discussão, utilizando a teoria histórico-cultural que diferentemente da apontada, propõe que aprendemos com o outro, com a mediação do meio. Assim, o professor tem uma função maior no sentido de que ele é o responsável por ensinar, preferencialmente partindo dos conhecimentos que a criança já domina e

atuando na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, daquilo que a criança consegue fazer com outro mais experiente, mas ainda não consegue fazer sozinha.

Na narrativa de Paula parece que o ensino escolar era intencional e com passos determinados, observando o exemplo da obrigatoriedade dos exercícios de coordenação motora antes das lições da cartilha. Nas entrelinhas, fica aparente que a criança não sabe nada e que precisa estar preparada para aprender a ler e escrever, realizando a coordenação motora e, depois, para seguir os passos ordenados da cartilha. Da mesma forma, a professora Dora se comporta como aparece no texto a seguir:

Eu comecei no primeiro ano, naquela época era o primeiro ano. O que eu aprendi, eu não lembro muito bem, mas eu entrei, eu acho que em maio. No primeiro dia eu fiz a bolinha, uma folha inteirinha... Eu sempre fui apressadinha. Inclusive, até repeti, não consegui ser alfabetizada e, quando eu entrei, todo mundo sabia ler e escrever, no mês de maio, e eu fazendo bolinha, aquilo ficou assim, marcado. Por isso eu sempre tive medo de pegar uma primeira série. Porque aquilo ficou, até hoje, até pouco tempo, eu não sabia fazer leitura na frente dos outros, porque eu ficava gaguejando.

Além das bolinhas... Eu lembro que a minha tia tentava me ensinar. Ela falava assim: “AAAA, a letra é A”, por exemplo, eu não sei exatamente que letra, agora. Mas ela falava assim: “AAAA”, depois eu chegava, e eu tinha que ler alguma coisa. E eu esquecia, não falava mais. Eu acho que aquilo lá ficou... eu não conseguia, eu não memorizava, não sei o que acontecia. No segundo ano, eu comecei a ler, escrever, normalmente. (Professora. Dora).

Ela (a professora) usava a cartilha, e a gente tinha que fazer a leitura para passar para a lição seguinte. Se não soubesse ler aquilo, e fizesse a cópia, você não passava para a lição seguinte. E a minha tia sempre me ajudou em casa também. Não me lembro assim se no primeiro ano, mas ela sempre me ajudou. Agora, na segunda série, eu já tive uma professora, dona Odete Carrasco, muito boazinha, aí eu já me sentia mais à vontade na escola, eu lembro... mesmo no dia das provas, que na época tinha prova... e eu via que ela sempre me passava umas provas mais fáceis e eu sempre contente, acho que eu ficava mais à vontade. (Professora Dora).

Algumas atitudes parecem se repetir na narrativa das professoras: o uso da cartilha *Caminho Suave*, a leitura para o professor avaliar se os alunos sabiam ler, o trabalho com a coordenação motora. No caso de Dora, a relação emocional que tinha com a professora fica evidente, porque, quando teve uma professora “mais boazinha”, ela se sentiu mais à vontade e, conforme relata, superou as dificuldades.

Da mesma forma, a professora Débora narra sua história de como foi alfabetizada:

Eu entrei no primeiro ano em 1965, no SESI, eu estudei no SESI, então eu entrei com a mãozinha bem dura mesmo. Eu lembro no primeiro dia, a professora colocou o “a” na lousa de mão:

– Hoje nós vamos aprender a letrinha a”, eu me lembro como se fosse hoje. Do meu lado tinha uma menininha que já escrevia bem. Demorou para eu ficar com a mãozinha mais mole, fui alfabetizada pela Caminho Suave, que era pela imagem, em casa você tinha que ler as carrerinhas, era mais decoreba, então tinha os cartazes, a Caminho Suave é pela imagem, você conhece? Então a barriga era a barriga do bebê. O cachorro, o rabinho, não sei se tem ainda, então a gente... nós memorizávamos aquilo, e era tudo assim, tudo na decoreba mesmo. (Professora Débora).

Sobre o conteúdo da cartilha, Mortatti (2000) afirma, a partir da análise da cartilha, que sempre há uma mesma sequência: primeiro vem uma gravura, com a letra de estudo destacada, depois a sílaba inicial da palavra-chave, sentenças com as palavras-chave estudadas, lista de palavras, com a sílaba estudada em diferentes lugares e sílaba em destaque acompanhada das cinco vogais.

Vale o destaque para o uso da cartilha *Caminho Suave*, já que todas as entrevistadas a utilizaram. Essa cartilha foi escrita por Branca Alves de Lima, em 1948. Branca foi professora alfabetizadora e, por conta de seu êxito, escreveu a cartilha (MORTATTI, 2000). Foi reformulada na década de 1970, como aponta Mortatti (2000, p.207): “Reformulada provavelmente em meados da década de 1970, época em que chegou a vender 1 milhão de exemplares por ano, a cartilha continua a ser editada até os dias atuais e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático”.

A partir de 1930, o livro didático é encarado como material fundamental para o ensino das escolas regulares e, por isso, passa a ser avaliado por uma equipe do Ministério da Educação e sua tiragem aumenta.

Foi justamente nas décadas entre 1960 e 1970 que todas as professoras entrevistadas foram alfabetizadas, mesma época em que a cartilha vendeu aproximadamente um milhão de exemplares em todo o país e tinha uma projeção de venda, por meio de distribuidoras. Essas distribuidoras estavam localizadas em 14 Estados, no Distrito Federal e mais quatro no Estado de São Paulo (MORTATTI, 2000). Segundo Barbosa (1992), uma pesquisa realizada pela Fundação para o Livro Escolar revelou que, no Estado de São Paulo, a cartilha mais utilizada na década de 1960 era a *Caminho Suave*.

Mortatti (2000) avalia que, no Estado de São Paulo, três cartilhas tiveram destaque: *Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho!*; *Cartilha Sodré e Caminho Suave*. No

caso das professoras entrevistadas, todas usaram a Caminho Suave, talvez porque tenha sido uma escolha de grande parte das escolas do município.

Neste subitem apresentei como as professoras foram alfabetizadas; no próximo, me deterei na formação no magistério.

4.2.2 Narrativas sobre o Magistério

Conforme propunha a Lei de Diretrizes e Bases (5.692/71), todas as entrevistadas cursaram a habilitação específica no segundo grau, como prerequisite para serem professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, naquela época, ensino primário.

Com relação à formação em nível médio, as professoras foram questionadas sobre como aprenderam a alfabetizar, sobre o que mais chamou sua atenção no curso, como eram realizadas e propostas as leituras teóricas e como os professores relacionavam a teoria com a prática.

As cinco professoras entrevistadas foram formadas na mesma cidade e escola, portanto falam sobre alguns aspectos em comum e outros que as marcaram pessoalmente.

Apesar de estudarem em momentos históricos diferentes, há vários traços em comum. Vamos a eles. Especificamente sobre o estágio, aspecto ressaltado por todas, algumas narrativas fazem os seguintes comentários:

No estágio, também na sala de aula, a gente tinha que ficar lá no fundo só escutando o que a professora falava e ficar copiando. (Professora Rose).

Era assim, a gente fazia o estágio na própria escola, nas salas de 1ª a 4ª série. Tinha a dona Vanda que era até interessante. Ela, já era antiga na escola e ela deixava a gente dar aula, ela falava: “Tem que dar isso, isso, isso”, e ela deixava a gente assumir a sala dela em certos momentos, lógico, né? (Professora Maria).

Do meu magistério, eu lembro muito que eu gostava demais de fazer estágio. Que eu gostava da prática. A teoria não me chamava muito a atenção. (Professora Paula).

Meu magistério foi ótimo, eu tive excelentes professores, nós fazíamos estágio, eu ficava praticamente o dia inteiro na escola. Além do estágio na escola, porque a gente fazia no pré,

e na escola tinha o pré na época, então nós fazíamos lá e depois eu fui fazer numa escola particular que é o NEC. Eu fiz porque eu quis ver uma outra realidade, porque era escola particular, na estância, e realmente, era uma outra realidade. (Professora Débora).

Eu fiz o Magistério e gostei. Eu fiz no Washington. A gente fazia o estágio lá mesmo, eu gostava de fazer. Tinha o relatório das aulas. (Professora Rose).

O estágio, portanto, era a oportunidade de ver a prática de outras professoras e, eventualmente, de ministrar aulas. No caso dessas professoras, elas tinham oportunidade de fazer o estágio na mesma escola onde eram alunas, o que talvez, pudesse facilitar o acesso, pois, como assevera Pimenta (2001), nessa época, o número de escolas de 1º grau interessadas em receber estagiários era insuficiente.

Embora as professoras salientem gostar do estágio, não apresentam nenhuma relação entre o estágio observado e os estudos teóricos. Segundo Pimenta (2001, p.68):

O estágio de observação, pelo simples fato de introduzir o aluno na escola para observar o seu funcionamento, não o capacita para desvendar a complexidade desta. É fundamental que ele seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada, condição esta fundamental, mas não única para que venha a transformá-la pelo seu trabalho.

Todas as professoras disseram se identificar com a formação realizada e duas delas apontam que era opção mesmo cursar o magistério:

Eu fui fazer o magistério no Washington Luiz. Daí eu vim para cá. O meu sonho era ser professora. Porque na época não falava “magistério”, falava “normal”. Nessa mudança, mudou o nome, não era mais “normal”. Passou a ser “magistério”. (Professora Paula).

Eu fui para o magistério desde o primeiro ano, no Washington Luiz. Foi opção mesmo. Eu lembro que eu estava na sala, a gente tinha que prestar um vestibulinho. Naquele tempo, o Washington, a gente tinha que prestar o vestibulinho para entrar lá, para ver se a gente tinha condições de ficar lá naquela escola. Uma escola de elite, na época, e eu lembro que passou alguém perguntando quem queria fazer o magistério, e eu fui a primeira a levantar a mão. Eu queria fazer o magistério, então eu fiz desde o primeiro ano. Foi bom, foi ótimo. (Professora Débora).

Outra entrevistada comenta que, apesar de não saber se queria mesmo realizar o curso, foi se identificando ao longo do tempo:

Fiz magistério no Washington. Gostei bastante do magistério, porque eu fui me identificando mesmo. Era isso que eu gostava mesmo, que eu gosto de fazer. Porque até então eu não sabia o que eu queria fazer.

A escola, em si, eu ficava quase o dia inteiro. Eu entrava de manhã, dava aula de reforço para a criançada, mesmo as crianças do Washington. Eu ficava lá o dia inteiro. Por eu ficar o dia inteiro, eu e minhas outras colegas, tínhamos uma liberdade tão grande com a secretária, que a gente mexia no mimeógrafo, fuçava a secretaria. (Professora Dora).

A professora gostou da formação por duas razões: foi se identificando com a profissão e gostava do contexto de sua escola, que oferecia liberdade para se relacionar, acolhendo as alunas que ficavam o dia todo na escola.

As outras duas entrevistadas não mencionaram os motivos da escolha pelo magistério. A esse respeito, vale ressaltar que a vontade de fazer o magistério nem sempre existia, mas como, na época, isto é, finais da década de 1970 e início de 1980, a escola se torna para todos e há uma ampliação do ensino formal e, por consequência, aumento da formação profissional em nível médio, à mulher é confiada a função de ser professora, principalmente das crianças. A razão dessa escolha era pautada na crença de que a mulher poderia conciliar os afazeres domésticos com as aulas, tinha o instinto maternal e podia receber um salário menor do que o dos homens (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

A mulher poderia, assim, ter um emprego público que oferecia algumas vantagens, pois, apesar do salário pequeno, era um serviço estável, que não previa constantes avaliações (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Sobre os conteúdos do magistério, as leituras e atividades realizadas, as professoras relatam:

No magistério a gente estudava muito aqueles subsídios de língua portuguesa, de matemática. Era muita cópia, muito seminário. Eu lembro mais desses subsídios, era subsídio da educação infantil... A gente fazia muita cópia. Copiava. Novidade não tinha nenhuma. (Professora Rose).

Eu lia livros de autores famosos, nós tínhamos que fazer biografia, resumos, nós tínhamos que prestar muita atenção nas aulas porque tinha que fazer o estágio. (Professora Débora).

A gente estudava aquela lei 9000¹⁸ e pouco, eu não lembro o número da lei. (Professora Dora).

¹⁸ Provavelmente a professora está se referindo a Lei de Diretrizes e Bases 5692 de 1971 (BRASIL, 1971).

E a nossa teoria da época era muito... Como que eu posso falar? Era assim: textos, textos e textos enormes, e na hora tinha que responder, e tinha que ser com as mesmas palavras do texto. Líamos sobre o Piaget, Rosseau, Montessori... (Professora Paula).

Tudo o que o aluno fosse responder numa prova ou num exercício tinha que ser exatamente com as mesmas palavras que estavam no texto. Não podia mudar nada, não podia pôr com as suas palavras, do jeito que o aluno tinha entendido (Professora Paula).

As professoras dizem ter estudado os subsídios, a lei que, provavelmente, é a Lei de Diretrizes e Bases. Vale destacar como era proposto o aprendizado na formação: cópia, respostas iguais às do texto, usando até as mesmas palavras.

Ao serem questionadas sobre o que estudavam e quais leituras faziam, as professoras relataram a discrepância entre o que aprendiam na teoria com o que aprendiam na prática, principalmente em relação à alfabetização. A professora Rose conta, quando questionada, se aprendeu a alfabetizar no magistério:

Não, não aprendi nada, fui aprender na prática. (Professora. Rose).

Agora eu vou dizer uma coisa para você, o que eu aprendi foi na prática. O magistério me deu base, mas pouca base. O que você vai aprender mesmo é na prática. (Professora Débora).

Eu acho que tive muito pouco. O magistério, na minha época, você ia adquirir prática mesmo era dentro da sala de aula, porque o conteúdo não tinha muito a ver, como você trabalhar na sala de aula. (Professora Maria).

*Como eu aprendi a dar aula? Dando aula mesmo!
É aqui! Na prática! (Professora Paula).*

Nessas narrativas, as professoras dizem ter aprendido muito pouco no magistério. Não apresentam nenhuma teoria aprendida, nem referências à prática. Apesar disso, Paula afirma, em outro momento, como aprendeu a alfabetizar no magistério:

*No magistério eu aprendi a alfabetizar a forma que... de ficar repetindo, sempre repetindo as coisas.
Falavam da cartilha Caminho Suave. Cantar musiquinhas. Contar história. Fazer desenhos, associar desenhos às letras, ao alfabeto, mas não dizia “trabalhe o alfabeto”. Pegava uma letra do alfabeto, ilustrava aquela letra, contava uma história. Mas nunca assim, o nome das letras. Eu me lembro que não aprendi o nome do alfabeto e os nomes das letras. Era assim mais, como eu posso falar, não era o “m”,*

era o “ma” do macaco. Era assim, sempre tinha história... (Professora Paula).

A professora Paula comenta que aprendeu a ensinar associando os desenhos às letras, mas não ensinando o nome da letra, mas o da palavra correspondente. Em outro momento, a professora afirma que não gosta de ensinar dizendo para a criança “*esse é o m do macaco*”, que é o modo como a ensinaram no magistério, mas que prefere ensinar o nome das letras, sem fazer associação com uma palavra e imagem. De uma maneira ou de outra, o que está no cerne da questão é o ensino da letra.

Assim, a formação das professoras em nível médio não foi considerada como relevante para aprender a alfabetizar; no entanto, o estágio foi lembrado por todas como uma maneira de estar em contato com o trabalho docente.

A seguir apresento algumas narrativas sobre a formação em nível superior.

4.2.3 Formação em Nível Superior

A formação em nível superior foi diversificada para as cinco entrevistadas. A diferença de momento histórico vivido por elas parece ter influenciado nas variadas formações. Rose se graduou numa faculdade presencial e privada, Maria, Dora e Débora na faculdade a distância oferecida pelo governo, o PEC. Maria também cursou a faculdade de Direito. Paula fez uma faculdade privada e a distância.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), todos os professores das séries iniciais do ensino fundamental devem possuir nível superior. Essa é uma exigência que nunca havia sido proposta; portanto, os professores desse nível, na sua grande maioria, eram formados somente em nível médio. Como havia (e ainda há) muitos professores sem formação em nível superior, foram necessárias diversas ações para suprir essa demanda. Nesse contexto, cursos propostos pelo Estado e, principalmente, pela iniciativa privada se alargaram. Os cursos a distância também foram possibilitados pela LDB e, assim, foram criados muitos deles, tendo como foco o curso de Pedagogia (GIOLO, 2008).

A professora Rose cursou a faculdade de Pedagogia logo após o término do seu magistério, provavelmente por ser a professora mais nova das entrevistadas; portanto, viveu em uma época (final da década de 1980) em que se começava a realizar mais o nível universitário. Nas palavras dela:

Eu terminei o magistério e fui fazer a faculdade de Pedagogia, logo em seguida, eu saí e já fui... Eu achei muito cansativo! Tive professores bons, a dona Aparecida Poso, era de Didática. Eu gostava mais da parte de didática. E a gente leu bastante também, sobre Vygotski... Wallom, Então, na aula da Cida, que era didática, ela dava os tópicos para a gente e ia falando, falando e eu anotava tudo a fala dela, porque daí na prova ela deixava consultar o caderno e quem tinha os tópicos, quem anotava a fala dela ia bem na prova. Mas também falava sobre as teorias. (Professora Rose).

Além de narrar sua entrada na faculdade, a professora Rose conta que esse foi um período cansativo e considera a didática como matéria de destaque.

A professora Maria narra que, apesar de ter iniciado na faculdade presencial e particular, mudou mais tarde para o PEC (Programa de Educação Continuada, validado como nível superior), assim não precisava pagar:

Eu cheguei a fazer a faculdade na Braz Cubas¹⁹, a Pedagogia, aí o governo lançou a faculdade para os professores que não tinham, que é essa que eu fiz, o PEC. Então eu pensei: – Por que eu vou pagar uma faculdade se eu vou ganhar uma do governo? Daí eu parei na Brás Cubas e fiz a faculdade do PEC²⁰, que o governo deu de graça, e eu estudei na UNESP, que era por lá. Daí sim, o conteúdo foi maravilhoso, foi rico! Em comparação com a Pedagogia que eu estava tendo em uma universidade particular foi totalmente diferente, muito diferente. Eu achei interessante é que eles trabalharam história da educação, que vem de lá... como eram os professores antigos, como era vista a educação antigamente. Depois que você estudou toda parte de história da educação, eles foram desenvolvendo por matéria, começaram, português, tudo sobre a área de português até como ensinar. Matemática, como você pode ensinar a matemática. História, geografia, arte, educação física, eles abrangiam todas as matérias, que eu acho que devia ser em todas as faculdades de pedagogia. (Professora Maria).

O PEC foi um programa especial do governo do Estado de São Paulo para formar professores das séries iniciais do ensino fundamental que, até então, tinham o ensino médio como formação (ALMEIDA, 2005; GATTI, 2008). Foi criado como um programa de formação continuada, pois foi oferecido somente aos professores que já atuavam na rede pública estadual, e conferiu um diploma em nível superior para suprimir a exigência da LDB 9.394/96.

¹⁹ Universidade Braz Cubas. Universidade privada localizada em Mogi das Cruzes - SP

²⁰ PEC - Programa de Educação Continuada que tem como objetivo a formação e capacitação de docentes em nível superior

O programa foi desenvolvido em 2001 e 2002 por três universidades, USP, UNESP e PUC, e ofereceu formação universitária para 7.000 professores efetivos de 2.000 escolas (ALMEIDA, 2005). Essa formação era semipresencial, ou seja, parte dela foi oferecida pela educação a distância.

Além da professora Maria, as professoras Dora e Débora também fizeram o PEC:

Eu só fiz o PEC em 2002, 2001. Pelo governo, aí eu voltei a estudar. A aula não era bem presencial, era com a tutora, tinha tutora. Videoconferência. Era através de videoconferência (Professora Dora).

Ah, eu fiz porque tinha que fazer. Eu fiz o PEC, comecei em 2000... 2001. O PEC me deu uma base, mas eu acho assim que o Letra e Vida me aprofundou mais. O pessoal mete o pau, mas eu gostei. (Professora Débora).

A professora Débora afirma ter aprofundado mais os seus conhecimentos no Letra e Vida (SP). Embora não haja uma relação direta entre esses dois cursos, provavelmente ela se refere aos conteúdos voltados para o construtivismo, teoria apontada no Letra e Vida (SP), que deve ter sido trabalhado na universidade e, depois, no programa Letra e Vida (SP).

A professora Paula foi a única que fez a faculdade privada e a distância. Segundo Giolo (2008), o ensino superior se efetiva no Brasil em 2000, primeiro pelas universidades públicas e, depois, pelas privadas. Atualmente, a faculdade a distância é largamente oferecida pelo setor privado, principalmente os cursos de Pedagogia, Normal Superior e Administração. Esse acontecimento foi proposto e assegurado pela LDB 9394/96 no artigo 80, que propõe o incentivo do Poder Público à educação de todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a educação continuada. Mais tarde, outros Decretos foram propostos para guiar o ensino a distância (Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e o Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007).

Giolo (2008) critica esse aumento exacerbado da educação a distância, pois afirma que um professor aprende a lidar com aspectos inerentes à sua prática no ambiente da sua formação. Por exemplo, a autonomia e a desinibição só podem ser apreendidas pelas relações pessoais. Isso significa que o professor pode aprender conteúdos, por meio das tecnologias a distância, mas não pode aprender aspectos fundamentais para ser professor.

Paula narra sua entrada na faculdade a distância:

Fui fazer faculdade tarde na UNOPAR²¹ a distância, porque é aquilo que eu volto a falar. Todo mundo sempre cobrou de mim:

– Vai fazer faculdade.

Mas escuta, eu não quero fazer faculdade porque eu quero dar aula aqui. Do jeito que eu estou, para mim está muito bom. Para que fazer uma faculdade, o que eu vou aprender? Ainda tinha que viajar todo dia para Mogi (SP). Até que municipalizou, acabou a nossa alegria, fechou tudo. Depois eu fui para Mogi. Nessa vida de ir para Mogi todo mundo ficou me falando:

– É, porque tem que fazer faculdade, porque tem que fazer.

– Já que eu estou em Mogi mesmo, vou fazer então... – Mas, sinceramente, tem coisas interessantes, mas ainda não mudou para mim quanto ao trabalho na sala de aula. Porque o que eu aprendi na faculdade é o mesmo que eu aprendi com o Letra e Vida. Eu aprendi muita coisa com o Letra e Vida, e vi de novo na faculdade. (Professora Paula).

Portanto, as entrevistadas tiveram formações em diferentes lugares, mas são representativas de um contexto social e histórico marcados por uma formação a distância, da qual, apesar dos estudos já apresentados, há poucos indícios da repercussão no ensino.

Sobre os conteúdos estudados e, especificamente, sobre alfabetização, as professoras comentam:

Eu estudei história da educação, português mesmo, tipos de texto, literatura, matemática... aprendi bastante coisa de matemática. Como que a criança pode pensar, como desenvolve o raciocínio, a parte pedagógica também.

Sobre alfabetização, na época quando eu já fiz, estavam falando do Letra e Vida. Não era bem o nome Letra e Vida, era PROFA²².

Falavam muito pouco. Falavam que existia, já pegava como é que a criança aprende, como é que a criança vai desenvolvendo a escrita, o sistema da escrita... mas era muito superficial. (Professora Dora).

A professora Dora comenta o que estudou na faculdade e faz menção ao Letra e Vida (SP), evidenciando uma das premissas do construtivismo que faz, segundo Mortatti (2000, p. 266-267):

[...] uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização, passando a demandar, por um lado, conceber-se: a língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural [...] e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação

²¹ UNOPAR - Universidade Norte do Paraná.

²² Como já foi apontado no capítulo 3, o PROFA é semelhante ao Letra e Vida na sua estrutura. Foram alteradas a nomenclatura, a capa e a responsabilidade passa do Governo Federal para o Estadual. 137

do sujeito com o objeto de conhecimento; [...]. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado.

A professora Dora continua narrando sobre sua graduação:

Tive que estudar o Piaget tive que estudar a Emília Ferreiro, Vygotski. Vygotski, eu me baseei bastante no meu TCC²³ sobre isso. O TCC era sobre aprendizagem mesmo, porque eu sempre fui buscar como que a criança aprende, como é que a criança sente, o que fazer com a criança que tem dificuldade de aprendizagem. Estudei Vygotski, Emília Ferreiro, Piaget, fui buscar isso, mas eu me baseei mais em Vygotski.

Sobre Vygotski, eu aprendi assim, que a criança tem que experimentar... (Professora Dora).

A professora Paula comenta que suas expectativas sobre a faculdade eram maiores e esperava que o curso oferecesse condições para o professor atuar mais adequadamente com um aluno que apresenta muitas dificuldades na aprendizagem.

Na faculdade eu fiquei meio assustada. Eu esperava mais. Eu fui mais cheia de coisas, eu achei... Não sei o que eu esperava... A coisa pronta. Acho que tem que ter coisas mais práticas, se estuda, estuda, estuda muita teoria, eu queria prática. Queria ver assim, pegar um aluno, com muita dificuldade e fazer ele aprender. (Professora Paula).

A professora Maria, diferentemente da professora Paula, considerou a faculdade interessante, pois teve troca de experiências, aprendeu a ficar mais responsável, recebeu muito incentivo para a leitura.

O PEC foi legal, me ensinou muita coisa, muita troca de experiência, a gente viajou, fomos até a UNESP. A minha coordenadora era de Marília, ela era muito exigente. Eu acho que foi bom porque eu era assim muito... Me fez ficar mais responsável com as coisas. Eu acho que me ensinou muita coisa. E a troca, você vê as experiências de outros professores. Eles incentivavam muito a gente a fazer leitura, como compreender a escrita da criança. Esse é um dos materiais que eu tenho dó de jogar fora, é um material todinho do PEC. Não é jogar fora, é que eu estou fazendo uma limpeza nas minhas coisas que eu estou aposentando, e eu olho para aquele material do PEC e falo “não, esse é muito rico, um dia alguém vai precisar”. Porque tem coisas pequenas que eu acho que não tem necessidade, eu jogo fora. Mas esse é um material que eu guardo com carinho. (Professora Maria).

²³ A sigla TCC significa Trabalho de Conclusão de Curso.

A professora Maria destaca a qualidade dos materiais oferecidos na universidade. Apesar de não ser um curso presencial, a professora afirma ter feito muita troca de experiência, que deve ter ocorrido nos momentos presenciais do curso e online.

Neste item foram apresentadas algumas narrativas sobre a formação em nível superior das professoras; no próximo item abordarei a Formação Continuada dos professores participantes.

4.2.4 Formação Continuada

Considero Formação Continuada os cursos voltados para algum dos aspectos da educação, realizados pelos professores enquanto estavam em serviço. Somente duas das cinco professoras entrevistadas comentaram sobre outras formações continuadas que tiveram, além do Letra e Vida (SP), ao longo da carreira do magistério para as séries iniciais do ensino fundamental. Essas formações foram propostas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ou pela Diretoria de Ensino à qual estavam vinculadas.

Por meio das narrativas, pude perceber como as professoras representam a utilização do construtivismo proposto no ensino estadual de São Paulo, desde a década de 1980 e, ao mesmo tempo, o que ocorria paralelamente na Diretoria de Ensino.

O Projeto Ipê foi uma das formações elencadas pelas duas professoras:

Ah, tinha o Projeto Ipê também que a gente fez. O Projeto Ipê era mais, como é que fala, não era prática, era só leitura de texto, só teoria, do construtivismo. Tinha teleaula, no Deodato. Lia textos e discutia ali e pronto, na escola nada. Achei cansativo, porque só tinha leitura. (Professora Rose).

Ninguém sabia o que era esse Projeto Ipê, e eu não entendia nada do que eles passavam lá, para eu passar aquilo na prática. O Projeto Ipê era uma formação. Uma formação que eu não vi sentido nenhum. É meio complicado, viu? Era muita coisa que eles falavam, falavam, falavam, e a gente ouvia, ouvia, ouvia. A gente não tinha como pegar aquilo e passar para o concreto. Trazer aquilo tudo o que eles falavam para nossa realidade! (Professora Paula).

As duas professoras apontam a formação do Projeto Ipê como inadequada, principalmente porque havia leitura e discussão e pouca relação com a prática. Segundo Ambrosetti (1989), o Projeto Ipê foi proposto dentro de um clima de redemocratização

do país e os professores procuraram muito essa formação, pois acreditavam que poderiam ter maiores relações com a área técnico-pedagógica. No entanto, a representação da memória das professoras relata justamente a falta de relação com a parte pedagógica.

O Projeto Ipê foi proposto em 1984 com o objetivo de atualizar e aperfeiçoar os professores e especialistas em educação, por meio de um sistema de multimeios, televisão, rádio, textos impressos e telepostos (AMBROSETTI, 1989), fundamentado em diferentes estudiosos da educação. Conforme aponta Souza (2006, p. 209-10):

Esse material buscou apresentar, em linhas gerais, as concepções principais sobre a concepção de alfabetização, os problemas ou mitos em torno do fracasso escolar e as novas perspectivas de trabalho com a alfabetização. O projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, fracasso escolar, democratização e qualidade do ensino, função social da escola pública, elaboração da Constituinte e democratização da sociedade brasileira, entre outros. Tais publicações reuniram textos de autores de renome no campo educacional, reconhecidos como “educadores progressistas”, tais como: Celso Rui Beisiegel, Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha, Neidson Rodrigues, Maria Helena de Souza Patto, Elba Siqueira de Sá Barretto, Luiz Carlos Cagliari, Telma Weisz, Terezinha Nunes Carraher, entre outros. O material do Projeto Ipê revela uma forte orientação teórica mediante a difusão de textos de autoria de pesquisadores. [...] A Cenp valeu-se, nesse primeiro momento, do discurso e do modelo usados na formação acadêmica, reproduzindo até mesmo textos já publicados em livros e periódicos educacionais. Os textos produzidos nesse período (meados dos anos 80) buscam também difundir o ideário de reestruturação curricular implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Segundo os autores acima citados, o projeto Ipê apresenta uma nova estrutura e organização dos materiais produzidos pela Cenp, pois há uma abertura maior para as discussões da academia. No entanto ele não se relaciona com as bases construtivistas como apontam as professoras.

A professora Paula conta que, depois do Projeto Ipê, foi proposto o Proleste:

Depois de um tempo, mudou. Não falavam do Projeto Ipê, daí veio o Proleste. Proleste sim, tinha material para o aluno. Foi em 87, 86? Eu me lembro que o Proleste tinha material para os alunos. Eram três livros. O número um, eu me lembro que não era mais “a, e, i, o, u”. Era “ba”, depois o “i”, depois o “o”, o “e”, o “u”... Eu achei bom, por já vir pronto aquele material para os alunos. Então cada criança tinha sua apostila, como se fosse uma cartilha. Um material feio, não era nada sofisticado. Material simples, mas cada criança tinha o seu. Tinha o três, que eram sílabas complexas, como eles chamavam, era mais avançado. E a gente ia trabalhando

com eles. Só depois de um tempo, que eu achei que eu não precisava ficar só nisso. Eu comecei a tomar um outro rumo, a dar um outro rumo para o meu trabalho. (Professora Paula).

O PROLESTE (Projeto de Alfabetização da Zona Leste) foi uma proposição da Diretoria de Ensino em conjunto com a equipe de psicólogos da Universidade de Mogi das Cruzes (LEITE, 1985). Esse projeto se desenvolveu na década de 1970. Possui algumas características, apontadas por Leite (1985):

- Caráter cumulativo, ou seja, os conteúdos eram ordenados dos mais simples para os mais complexos, assim o projeto foi dividido em três fases: treinamento das sílabas simples, casos de dificuldade e homofonias.
- Respeito ao ritmo de cada criança, ou seja, os alunos passavam por uma fase preparatória e, depois, eram avaliados, segundo um Instrumento de Avaliação de Repertório. Dessa forma, logo no início do ano, eram remanejados conforme o nível de dificuldade.
- Avaliação constante em cada etapa, de forma que o professor acompanhava o que o aluno sabia e voltava a treinar os conteúdos não assimilados.
- *Feed-back* constante, ou seja, o professor deveria corrigir e devolver cada atividade realizada, com incentivos para o aluno continuar estudando.
- Procedimento básico, de acordo com o qual os professores deveriam seguir três etapas básicas: apresentação de estímulos novos, fixação das novas respostas e avaliação.

Para que tal projeto se concretizasse deveria haver pelo menos um encontro semanal dos educadores com a coordenação de um profissional para desempenhar tal função (LEITE, 1985).

Embora a professora aponte o PROLESTE como sendo realizado depois do Projeto Ipê por meio das produções de Leite (1985), um dos idealizadores e implementadores do PROLESTE, esse projeto ocorreu anteriormente e, como pude observar, sem relações com as bases teóricas do construtivismo, como ocorreu com o Projeto Ipê.

Outra formação narrada pelas duas professoras foi o curso Alfabetização: teoria e prática, proposta pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo depois do

Projeto Ipê, com os mesmos pressupostos teóricos embasados no construtivismo de Emilia Ferreiro.

Eu comecei a fazer Cursos na Diretoria de Ensino daqui, o primeiro foi Alfabetização Teoria e Prática, que era uma vez por semana aqui na diretoria e uma vez por mês na PUC. Muito bom! Era com a base em Wallon, Piaget, Vygotsky. Eu não conseguia trabalhar com o silabário, eu comecei a trabalhar no construtivismo. Fui em São Paulo assistir a uma palestra com a Emilia Ferreiro, que ela veio para cá, e aí começou... Eu fiz o PROFA, o Letra e Vida (Professora Rose).

Eu fiz “Alfabetização, Teoria e Prática”. Um ano e meio, não, um ano. Alfabetização, Teoria e Prática. Nós fizemos com a Mariana, sabe a Mariana, diretora de escola, uma senhora muito bacana. Eu fiz o Curso, quando eu estava na Escola Padrão. A Escola Padrão exigia que você fizesse o Curso. Eu vou fazer então, mais um... Sábado, eu tinha que ir para Mogi e fazer o Alfabetização, Teoria e Prática. Um Curso muito bom, muito, muito bom e interessante. Ele trabalhava muito assim mesmo o concreto. Ele trabalhava com o concreto, e a gente dividia experiências, ouvia os outros professores, tinha professora que alfabetizava com uma caixa. Ela ia com uma caixa na escola, e colocava as letras na caixa, umas histórias bonitas, era um negócio bonito... Eu lembro que foi bem interessante, mas ainda assim, ficava naquilo, nesse caminho que a gente... Eu acho que estava indo. Abriu a minha cabeça. Com o tempo, porque antes a gente ficava só naquele fechadinho, naquela coisa, não podia sair daquilo.

Era falando sobre como um alfabetiza, como o outro alfabetiza, sobre o que aconteceu, o que não aconteceu.

Paula: Uma troca de experiências! Passou o ano inteiro assim. Também não veio nada que “Opa!” chamasse a atenção. Porque eu procuro, até hoje. Eu queria muito achar. Eu queria muito, se tivesse algo só para alfabetizar, eu queria muito. (Professora Paula).

Diferente do Projeto Ipê, as professoras mostram gostar da formação proposta pelo curso Alfabetização: teoria e prática, por ele não ter sido teórico, mas sim relacionado à prática. Ainda assim, a professora Paula comenta que não teve nada que despertasse tanto a atenção que permitisse resolver os problemas de alfabetização.

Segundo Mortatti (2000), esta formação foi posterior ao Projeto Ipê e foi proposta pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), “objetivando o esclarecimento e o convencimento dos professores, que se mostravam resistentes em razão tanto da brusca implantação do Ciclo Básico quanto da nova e difícil teoria que o embasa” (MORTATTI, 2000, p. 268).

Em síntese, o objetivo deste capítulo foi apresentar os contextos de formação de que os entrevistados participaram, apresentando algumas realidades pessoais e sociais vivenciadas. Iniciei a entrevista questionando sobre a realização da educação infantil, por ela ser um momento em que muitas crianças aprendem a ler e escrever. Nenhum dos cinco professores portugueses realizou esse nível da educação por ele não existir na época em que tinham idade propícia para a realização. Das professoras brasileiras, somente uma cursou a educação infantil.

Sobre o ensino médio como formação para ser professor, os entrevistados portugueses cursaram dois ou três anos de duração, pois vivenciaram a mudança de regime (da ditadura Salazarista para a democracia) e as mudanças na educação em decorrência desse fato. Comentam a respeito dos métodos de alfabetização e das observações nos estágios sobre esses métodos. As professoras brasileiras estudaram em épocas diferentes, mas todas na mesma escola e apontam o estágio como uma das vantagens dessa formação.

A maioria dos professores dos dois contextos lusófonos analisados apresentou características parecidas no momento e na forma de cursar a graduação em nível superior: realizaram a formação quando já tinham anos de experiência como professores, por meio das iniciativas do governo de formar os professores em nível superior. Fugindo a essa regra, uma professora brasileira realizou o curso superior assim que saiu do magistério, uma professora portuguesa não se graduou e um professor fez outra graduação.

Sobre as formações contínuas, os entrevistados portugueses se referiram pouco às formações anteriores ao PNEP e os que abordaram essa questão narraram não ter outras formações ligadas à didática da língua portuguesa. Das professoras brasileiras, somente duas comentaram as formações anteriores, ressaltando o Projeto Ipê, Alfabetização: teoria e prática e Proleste. Os dados apresentados sobre as formações contínuas revelam que as professoras brasileiras tiveram mais cursos voltados à didática da língua portuguesa.

No próximo capítulo, serão analisadas as entrevistas de cada professor em particular, ressaltando as mudanças, após a realização dos dois cursos de formação contínua em foco nesta pesquisa, apontadas com relação ao trabalho com alfabetização realizado por eles na escola pública.

5. PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

Este capítulo tem o objetivo de realizar a análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas com os sujeitos parceiros desta pesquisa. É válido retomar que a escolha metodológica deste trabalho é a pesquisa narrativa, por meio da entrevista, na tentativa de ter elementos para a discussão sobre as representações de professores alfabetizadores referente aos programas de formação em dois contextos lusófonos, bem como a representação desses profissionais a respeito dos impactos dessas formações na atuação pedagógica com seus alunos.

Neste capítulo, a organização estrutural segue as anteriores: primeiro apresento a análise dos professores portugueses e, em seguida, dos professores brasileiros. Cada item será subdividido, sendo cada subitem destinado à narrativa de um professor que tem um nome fictício. Organizo, somente para efeito de estrutura, os professores por ordem de idade.

Todas as entrevistas seguiram o mesmo roteiro, os participantes foram informados sobre os objetivos do trabalho oralmente e por escrito, por meio do termo de consentido livre esclarecido. No entanto, como é normal, cada entrevista tem um universo próprio, uma duração, um enfoque maior em alguns assuntos e não em outros. O trabalho com a memória abarca esse tipo de especificidade. Ao mesmo tempo em que possibilita o registro do individual, também retrata uma coletividade inserida num momento histórico e social.

Segundo Pollak (1992, p. 2), a memória deve ser entendida “como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”. Alguns elementos constitutivos da memória são os acontecimentos vividos pela pessoa, ou vividos pelo grupo do qual faz parte, as pessoas que se relacionam direta ou indiretamente com a pessoa e os lugares (POLLAK, 1992).

Com essa perspectiva, procurei manter as especificidades de cada uma das memórias e, ao mesmo tempo, busquei, nas narrativas, elementos possibilitadores de análise para a reflexão sobre as aprendizagens ditas por meio das formações e as mudanças de prática de ensino. Todas as entrevistas, como já apontei, foram transcritas e devolvidas aos entrevistados, por e-mail ou impressas, conforme o desejo do

entrevistado. As entrevistas aqui utilizadas são aqueles às quais os professores deram o aval final.

Neste capítulo, apresento a análise das narrativas dos professores entrevistados, iniciando, como nos outros capítulos, pelos professores portugueses e, em seguida, realizando a análise das narrativas das professoras brasileiras.

5.1 NARRATIVAS DE PROFESSORES PORTUGUESES

Neste item apresentarei a análise dos cinco professores portugueses entrevistados durante o estágio em Portugal. Cada subitem se refere especificamente a um professor. Conforme já assinalado, cada entrevista ocorreu no lugar indicado pelos professores. Todos tiveram acesso à entrevista transcrita e os trechos, aqui utilizados, foram das transcrições revistas e permitidas pelos professores para serem utilizadas nesta tese.

5.1.1 Professora Maria João

A entrevista foi realizada com a professora Maria João (48) na escola e sala de aula onde a profissional trabalha atualmente, após o período de aula dessa docente. Maria João atua, há 23 anos, como professora de escola pública, nas séries iniciais do ensino básico de Portugal.

Foi formada no ensino básico em escolas públicas em Portugal e em Moçambique. Coursou, no ensino médio, o magistério primário e fez a licenciatura em uma universidade privada, a distância.

Embora sua primeira escolha profissional não tenha sido ser professora, relata gostar muito da sua profissão. Por meio das suas representações, apresento suas considerações sobre o Programa Nacional de Ensino do Português, que foi considerado como um excelente curso, como ela aponta: “*minha prática mudou radicalmente*”.

Alguns aspectos referentes à narrativa da professora em relação ao PNEP serão destacados: a influência da formadora na mudança da sua prática; o trabalho com a leitura de um livro depois da realização da formação; o trabalho com a escrita depois do PNEP; a escolha pelo método das 28 palavras e a relação com a fonologia.

A professora Maria João cursou o Programa Nacional de Ensino do Português

durante dois anos; no momento da entrevista estava fazendo o curso Literacia (oferecido pela Escola Superior de Ensino de Lisboa como continuidade do PNEP, que já estava extinto).

Ela começa a falar sobre o PNEP elogiando a formadora, conforme os dados seguintes apontam:

Nós tínhamos uma formadora que nos viciou naquilo, mas no bom sentido evidentemente, portanto ela gosta tanto daquilo que nos fez gostar também da língua portuguesa, e fez-nos ver a leitura, escrita, o funcionamento da língua, a compreensão oral, a linguagem oral de outra forma.

Em qualquer nível de formação, o aluno deve ser envolvido nos processos de aprendizagem. Provavelmente, a formadora tinha conhecimento do assunto tratado e o fato de gostar da língua portuguesa pode ter feito a entrevistada se envolver. Segundo Shulman (2005), um professor precisa ter alguns aspectos para ser um bom professor.

Para a professora Maria João, depois do PNEP, suas “aulas são mais aliciantes”. Compara sua prática de leitura com e para as crianças antes e depois da realização do programa:

A maneira de abordar um livro, uma história é diferente. Eu sempre contei histórias, não com a mesma frequência, muito menos! A história era um rebuçado²⁴! Eles se comportavam bem, daí tinha uma história, o que está errado! Nós temos que saber que fizemos mal, mas já passou! De qualquer maneira, os meninos foram e agora estão formados, mas contava uma história como um rebuçado, mas não! Só às vezes contava uma história, ou a propósito de algum tema que estivéssemos a estudar, contava a história. Depois, mais tarde, nos quartos anos, os meninos também liam, havia sempre biblioteca de turma. Nos tempos livres os miúdos podiam ler. Mas contava uma história por contar. Contávamos! No fim sempre falávamos da história, tirávamos a moral e pouco mais. Uma vez por outra, fazia o resumo da história, mas era mais ou menos por aí. (Professora Maria João).

Nesse trecho, a professora relata como era sua prática com a leitura de textos antes do PNEP: contava menos histórias, como uma maneira de presentear os alunos, para aproveitar a moral. Ainda sobre esse assunto, ela continua:

Depois do PNEP nós começamos a abordar as histórias de uma maneira completamente diferente! Pra já, criamos nos alunos o vício de ler, o que é fenomenal, não é? Depois, os miúdos gostam muito de ler, leem muitas histórias e quando uma história é trabalhada em

²⁴ Rebuçado em Portugal significa bala.

sala de aula, faz-se um trabalho que eu aprendi no PNEP.
(Professora Maria João).

Por meio do maior número de leituras realizadas pela professora, com os questionamentos que se fazem em torno desse procedimento, do modelo de leitor, do conhecimento sobre algumas especificidades do livro, provavelmente os alunos se interessem mais pela leitura e formam o “vício”, como salienta a professora. Maria João continua narrando o que faz de diferente:

Agora faço um trabalho que eu não sabia. Um trabalho à volta o livro: mostro o livro, se está no computador mostro a capa sempre e normalmente eles têm que fazer a antecipação da história. É muito giro fazer a antecipação oral ou escrita, portanto através da capa, eles podem sempre dizer o que fala a história que normalmente, nunca é aquilo que está na história, não é? É muito engraçado para eles fazerem a comparação, então às vezes, tapa-se o título, outras vezes, tapa-se a imagem, então eles podem fazer a antecipação contando as imagens, então eles podem fazer a antecipação através da imagem, do título, através da página completa. (Professora Maria João).

Na brochura intitulada *O ensino da leitura: a compreensão de textos*, Sim-Sim (2007) explicita várias estratégias que devem ser utilizadas para a compreensão do texto. Como já foi apontado, ler é compreender e, para tanto, conhecer e utilizar as estratégias é fator imprescindível. Segundo Sim-Sim, uma das primeiras estratégias que devem ser utilizadas antes de iniciar a leitura é “antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro etc.” (SIM-SIM, 2007, p.17). A professora explicitou realizar a estratégia da antecipação na sua prática, mais além dessa “ferramenta”, como aponta a autora, outras devem ser desenvolvidas antes da leitura de um texto: explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior sobre o tema.

Fazer a antecipação prévia do livro a ser lido, saber os propósitos da leitura e levantar os conhecimentos prévios são algumas estratégias que diferentes autores, inclusive com diferentes bases teóricas, apontam como necessárias para a realização de uma leitura eficaz (FOUCAMBERT, 1994; SILVA, 1998; SMITH, 1999; SOLÉ, 1998; LERNER, 2002). Parece ser um avanço nas pesquisas e também em algumas práticas. Nota-se, ao longo das análises, que a maioria dos professores entrevistados relata fazer isso nas suas práticas e alguns deles dizem que fazem isso devido à formação do PNEP.

Um ponto que gostaria de destacar envolve o que a professora relata a respeito das previsões que não correspondem, normalmente, ao que o texto apresenta depois. Isto pode ocorrer devido ao pouco conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto tratado e à maneira de a professora abordar o assunto. Caso o conhecimento prévio sobre o assunto seja considerável, por meio do título, das imagens ou de outros elementos, normalmente as previsões são próximas daquilo que será abordado no texto e, por isso, se faz oportuno utilizar essa estratégia.

Como apontado por Viana (2009), em outra brochura do programa, a leitura resulta da relação entre o leitor, o texto e o contexto. Nessa interface do leitor, está o conhecimento que ele já tem sobre o assunto e o modo como faz as previsões para facilitar a leitura do texto.

A professora Maria João continua a descrição de como encaminha a atividade de leitura:

Depois, exploram-se todos os elementos paratextuais: capa, contra capa, lombadas. Os elementos paratextuais, os miúdos sabem isso tudo. Os alunos, antes do PNEP, falava-se eventualmente, se calhasse, mas “O que interessa saber o que é a editora e o autor?”. Agora não, todos eles sabem quem é o autor, quem produz a história, quem imagina o ilustrador, o ISBN, que eu acho giríssimo aquele número que está atrás eles já perceberam, portanto, tudo isso à volta do livro... Eu não falava antes. Faço então a antecipação da história, o que é giríssimo, porque eles escrevem... Os miúdos agora escrevem com facilidade por causa de ser sobre uma história. (Professora Maria João).

Os elementos paratextuais (elementos contidos nos livros além do texto escrito, por exemplo, as ilustrações, dados da ficha catalográfica, título) não são explicitados nas brochuras do PNEP, mas provavelmente é um aspecto que pode ter sido explorado pela formadora. Na leitura de um livro ou texto, elementos como quem é o autor do texto, quem é o ilustrador, o ISBN, editora, ficha catalográfica, se fazem importantes, pois podem ajudar o leitor a construir diversos sentidos em torno das leituras. Conhecer quem é o autor do texto, por exemplo, faz com que o aluno reconheça, em outras leituras, o mesmo autor e assim suas características de escrita, seu público alvo. O aluno pode, por meio desse conhecimento, escolher um livro porque é daquele autor já conhecido.

Depois disso, lê-se a história, pode ser por partes, ou seguida, dependendo se for grande ou não e depois se faz sempre um roteiro

de releitura da história, análise de texto ou ficha de leituras que é fazer uma espécie de ficha de interpretação da história, que abarca quase tudo, até vai à gramática se for preciso: caracterizam-se as personagens, fazem-se textos descritivos, faz-se a continuação da história, imagina essa história com outros personagens, enfim, uma panóplia de situações que se pode fazer a volta da história. Criam-se textos para história, textos informativos... Se a história for sobre os animais, podemos ir pesquisar sobre esse animal: que tipo de animal é, em que classe de animal é que ele se situa, que raça é, portanto faz-se uma imensidade de coisas à volta da história, vai-se à gramática, classifica-se morfologicamente as palavras que estão ali, fazem-se coisas que eu não fazia. (Professora Maria João).

Na mesma brochura sobre a compreensão de textos, são sugeridas estratégias a serem realizadas pelo professor, como mediador, e pelo aluno, durante e após a leitura também. Durante a leitura é possível: fazer uma leitura seletiva, criar uma imagem mental do que foi lido, fazer sínteses à medida que a leitura avança, adivinhar o significado das palavras desconhecidas, usar materiais de referência, quando necessário, parafrasear partes do texto, sublinhar e tomar notas durante a leitura (SIM-SIM, 2007, p. 19-20).

Sobre a realização de estratégias durante a leitura, a professora não se estende, aponta apenas que são lidas partes ou toda a história, dependendo do tamanho do texto. As estratégias em que ela se detém mais são as utilizadas depois da leitura. Sim-Sim (2007) dá também algumas sugestões: formular questões sobre o lido e tentar responder, confrontar as previsões com o conteúdo do texto, discutir com os colegas, reler.

Apesar de a professora não apresentar todas as estratégias propostas na brochura, aparentemente, ela mudou a prática nesse aspecto e melhorou o ensino da leitura. Não explicitou as razões pelas quais faz dessa forma, mas afirma que hoje os alunos leem mais e querem ler.

Outro aspecto elencado pela professora é como trabalha com a escrita:

A escrita pode vir a partir da história ou não, muitas vezes vai a partir da história. Tem um caderno que escrevem sobre as histórias, então já estão a escrever. A história, eles próprios dizem que lhes dá muitas ideias, que aprendem palavras novas, que aprendem ideias novas, que aprendem coisas novas! Pronto, a escrita vem por aí! Curiosamente, eles escrevem sobre a história, mas quando escrevem textos livres, ou com tema, eles usam muitas vezes na escrita, as ideias que tiraram da história, até mesmo na linguagem oral, eles utilizam expressões, que viram numa história, as quais acharam piada. (Professora Maria João).

A leitura pode servir também para ajudar a escrita. Quando refletimos sobre o

próprio texto, não especificamente sobre o seu conteúdo, mas sobre suas características linguísticas, por exemplo, podemos utilizar esse aprendizado para a escrita.

A escrita também tem que ser incentivada, não pode ser: “escreve sobre o inverno”, ou “escreve...” “vamos inventar que são uma fada, escrevam sobre isso”! Não! Também temos vários elementos que nos ajudam na escrita. O PNEP também nos ajudou aí. (Professora Maria João).

Como observa a professora, a escrita precisa ser incentivada, podemos ir além para escrever, precisamos saber “aprender a usar a escrita para a realização de funções” (BARBEIRO; PEREIRA, 2008, p.14). Ao escrever, devemos ter claro: Quem escreve? Para quem escreve? Sobre o que escreve? Com que objetivos? Como escreve? Em que meios ou suportes permanecerá o texto produzido? Que resposta pode obter? (BARBEIRO; PEREIRA, 2008).

Maria João exemplifica uma das maneiras que utiliza para incentivar alguns elementos no processo de escrita:

Nós temos vários instrumentos que cativam muito as crianças para a escrita. Por exemplo, temos uns cubos, depois tenho aqui para lhe mostrar. Temos um cubo com sequências certas para eles fazerem uma história. Temos cubos, temos cartas, temos os “quantos quer?”, aquele jogo, sabe? Também fazemos assim. Temos “quantos quer?” ordenados: número 1) Onde se passa a história? número 2) quem é o herói da história? número 3) qual é a missão do herói? 4) o que o herói vai fazer? 5) quem vai ajudar o herói? Isso é apelativo para eles, né? Porque é a base de um jogo, e eles fazem histórias maravilhosas. E o curioso e também diferente entre os alunos, antes do PNEP e depois, é que os outros não gostavam de escrever, eles escreviam, mas escreviam a história que logo acabavam em três linhas ou quatro, e esses não. Eles escrevem páginas A4 inteiras e mais e mais e mais e quando fazemos textos coletivos, porque eu começo sempre a fazer coletivamente a história, mesmo com esses elementos que nos ajudam depois eles começam a fazer em pequenos grupos, depois sozinhos em casa. Eles querem sempre escrever cada vez mais. Porque apesar desses elementos que aparecem do cubo, por exemplo, “quem é o herói?” ou “era uma vez uma fada”... E não pomos só “era uma fada que queria ir à terra de não sei quê”, nós quando falamos da fada, caracterizamos a fada, portanto, paramos e caracterizamos e eles gostam de escrever tudo sobre a fada, tudo, tudo, tudo. Eu tinha até um miúdo que uma vez me dizia assim, o João desta turma, este ano: “podíamos depois descrever fisicamente tudo: sobre as sobrancelhas, pestanas... Tudo, tudo!”. “Depois podíamos dizer que ela usava um pensinho²⁵ higiênico”. Imagine que ele até queria chegar a esse pormenor. Eles fazem uma descrição

²⁵ Pensinho significa absorvente.

pormenorizada espantosa. Pronto, esses elementos ajudam!
(Professora Maria João).

Os exemplos de atividades para escrever uma história, apontados pela professora, são maneiras possíveis de propor às crianças que pensem sobre elementos necessários para a escrita de qualquer história.

Na proposta da atividade para a escrita de uma história narrativa, a professora, por meio de uma “brincadeira”, indica aos alunos os elementos necessários para esse tipo de escrita. Assim, a criança já sabe, por exemplo, que precisa haver um personagem principal, um local onde ocorre a história e assim por diante.

Além disso, o fato de lerem histórias e refletirem sobre seus elementos básicos, num possível trabalho epilinguístico²⁶, segundo a professora, melhorou a produção escrita da criança.

Quando as crianças percebem que são capazes, porque alguém lhes ensinou o modo como se escreve, de quais elementos necessitam, exercem com maior facilidade a escrita. Pode ser por essa razão que, agora, os alunos escrevem mais, pois a professora ensina com maior clareza.

Maria João complementa sua fala sobre o trabalho com a produção de texto, relatando o uso dos mapas semânticos:

Outros elementos que ajudam muito a planejar a escrita são os mapas semânticos e quando não há mapas semânticos, eles em casa devem planificar a escrita. Portanto, nós, ou fazemos chuva de ideias, ou então planificamos e escrevemos: vou falar de qualquer coisa planificada, porque é muito natural que crianças dessa idade tão pequeninas, numa faixa de oito anos que se repita. Repetem ideias do princípio do texto e isso. Eles não fazem uma introdução, o desenvolvimento, uma conclusão, na maior parte dos textos, e eles próprios em casa já planificam a escrita. (Professora Maria João).

A professora me mostrou alguns mapas semânticos realizados na sala de aula. Essa proposta está na brochura sobre *O ensino da escrita: a dimensão textual* (BARBEIRO; PEREIRA, 2008), supracitada. Segundo os autores, o trabalho com os mapas semânticos permite antever a relação que cada aluno estabelece com os conceitos

²⁶ Especificamente no trabalho com o epilinguístico, Miller (1998) o considera como uma possibilidade de o escritor manifestar seus conhecimentos sobre a linguagem e sua utilização, porém não de maneira que os conceitos sejam explícitos, ou seja, ao escrever o aluno faz várias descrições do personagem. Sabe que deve descrevê-lo e como fazê-lo; no entanto não tem consciência explícita do conceito de descrição do personagem. Para Miller (2008), o trabalho epilinguístico é fundamental na formação de produtores de texto, sendo o professor o mediador indispensável nesse processo.

que registrou, ou por meio de “chuva de ideias”, ou pela leitura de um texto. Esse trabalho pode fazer com que a escrita, inicialmente, resulte de frases soltas, da combinação das palavras apresentadas no mapa semântico, mas, depois, quando realizam a revisão do texto, o aperfeiçoamento se torna possível (BARBEIRO; PEREIRA, 2008).

A professora foi questionada sobre a forma como alfabetiza depois do PNEP. A esse respeito, ela afirma ainda não ter tido uma turma inteira para alfabetizar, mas que pretende utilizar o método das 28 palavras associado a conteúdos aprendidos no PNEP, ligados à consciência fonológica:

Eu acho que se eu tivesse uma turma de seis anos, quando eu tiver, vou aplicar esse método, porque eu adorei, é assim, milagroso! Eles são pequeninos, mas eu vou trabalhar muito mais no sentido de fazer muitas listagens de palavras. Eu fazia, mas não era dessa maneira, de trabalhar a palavra de maneira diferente, de segmentar, de fazer os exercícios que nós aprendemos com o PNEP. Porque aprendemos muito segmentação de palavras... Pronto, todas essas coisinhas que eu não fazia! Isso tem a ver com a consciência fonológica. (Professora Maria João).

Assim, a entrevistada chama a atenção para o trabalho com a consciência fonológica. Ela continua falando sobre a importância desse trabalho:

A consciência fonológica é importantíssima para os miúdos que estão sendo alfabetizados, porque as crianças com seis anos, não falam corretamente, então é importante que essa consciência fonológica seja desenvolvida muito bem, ao nível oral, primeiro e depois passe isso para escrita. Todos os exemplos que os livros de consciência fonológica do PNEP nos apontam, é nesse sentido. Nós temos que trabalhar muito bem as palavras, muito bem os sons, para as crianças não terem dificuldade em saber quais são os grafemas que estão associados ao fonema. A consciência fonológica é o som, o som das palavras. As palavras são divididas em sílabas, portanto, todos os jogos que há de consciência fonológica que eu não fazia, agora vou fazer, porque todas as palavras têm sons associados, portanto todos os exercícios de consciência fonológica... Vou fazer! (Professora Maria João).

A consciência fonológica é um dos assuntos mais discutidos nas brochuras do PNEP. Há uma específica intitulada “O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica” (FREITAS; ALVES; COSTA, 2008). Além dela, a brochura “O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística” tem uma seção dedicada à consciência fonológica e todas as outras brochuras se referem à brochura da

consciência fonológica como um dos processos primordiais para a aquisição da leitura e da escrita. Aparentemente, a consciência fonológica é o primeiro passo para uma alfabetização eficaz e consciente.

Essa proposta parte do pressuposto de que a escrita é o registro da fala. Assim se soubermos falar bem, também escreveremos bem. Para tanto, é necessário desenvolver exercícios todos os dias com as crianças, de maneira sistemática e consistente, segundo uma aplicação gradual de exercícios que estão apresentados na brochura (FREITAS; ALVES; COSTA, 2008).

A professora fala do trabalho com os sons e da divisão em sílabas. Segundo Freitas, Alves e Costa (2008), a divisão silábica é o que a criança sabe quando entra no ensino básico; por isso, quando vai escrever atribui, uma letra para cada sílaba. O professor deve partir desse conhecimento que a criança já traz e fazer exercícios até o aluno ter a consciência fonológica para isolar os sons das sílabas, das unidades dentro da sílaba (consciência intrassilábica) e os sons da fala (consciência fonêmica ou segmental) (FREITAS; ALVES; COSTA, 2008, p. 11).

Entre os estudiosos do ensino das primeiras letras, há divergências. Pode-se citar Capovilla e Capovilla (2004), por exemplo, que propõe essa mesma teoria de que a criança precisa conhecer o som das letras para aprender a escrever e ler. Geraldi (1993) e Smolka (2003) apresentam ideias completamente opostas, sugerindo o texto como unidade de sentido da linguagem.

Sobre os manuais, a entrevistada comenta que, em Portugal, somente dois manuais apresentam o método das 28 palavras e que eles não apresentam as ideias do PNEP:

Os manuais também não têm as ideias do PNEP. Ainda não, mas se calhar vão ter. Eu, para próxima semana, vou ter uma formação sobre os novos programas do português. Portanto, se calhar, a partir do próximo ano já vai começar a haver alguma alteração, porque com a matemática aconteceu a mesma coisa. Com a matemática, mudaram-se os programas, as estratégias, também houve a mesma formação, na ESE, da matemática, que eu já fiz antes do PNEP e os manuais que eu tenho esse ano são com os novos programas, completamente diferentes. A maior parte dos professores não gosta, porque não fez a formação, se calhar com o PNEP vai acontecer a mesma coisa, não sei... (Professora Maria João).

Vale ressaltar que, no momento em que a pesquisa foi realizada, estavam sendo

preparados novos programas curriculares para o ensino do português, elaborados pela maioria das pessoas que idealizaram, fizeram as brochuras e formaram os professores residentes no PNEP. A professora explica que, provavelmente, os próximos manuais estarão mais voltados para as propostas dos novos programas, já que ocorreu o mesmo com a matemática. São hipóteses que não podem ser constatadas, já que esse processo ainda está se iniciando.

5.1.2 Professora Rita

A entrevista com a professora Rita (51) ocorreu no dia 17 de março de 2011, na sala dos professores, na escola onde ela trabalha atualmente. Sua formação como aluna, desde o ensino básico, foi toda realizada em instituições públicas. cursou o magistério e a licenciatura na universidade enquanto já trabalhava como professora.

Os aspectos extraídos das entrevistas que serão analisados são: o material disponibilizado no programa e como foi abordado pelo formador, a importância do formador do PNEP, o método de alfabetização utilizado pela professora e as mudanças que realizou depois da formação do PNEP, o trabalho pedagógico com a leitura e escrita.

A entrevista focou-se no PNEP e, mesmo quando a pergunta não era especificamente sobre essa formação, a professora falava dela. Para o momento da entrevista, levou algumas anotações que tinham o nome das brochuras e alguns aspectos do programa que ela gostaria de mencionar. Especificamente sobre as brochuras que foram os materiais sugeridos pelo programa para a formação, a entrevistada comenta:

A parte teórica, o PNEP deu nos uma série de guíões, livrinhos, eu até trouxe aqui os nomes para não me esquecer: a consciência linguística, a decifração, desenvolver a consciência fonológica, a dimensão textual, compreensão de textos e avaliação. Tínhamos esses manuais onde nós líamos, comentávamos e depois esses manuais traziam vários exercícios para desenvolvermos na sala de aula e cada um desses temas, nós fazíamos um trabalho com os miúdos, onde depois o formador ia orientar e observar como corria a aula. (Professora Rita).

Apesar de já ter apresentado as brochuras no capítulo 3, vale retomar e confirmar, por meio do relato, quais foram as brochuras utilizadas durante o curso. Ao longo das entrevistas e conversas sobre o programa, pude observar que o trabalho com

os materiais variava conforme o formador. Os formadores não eram obrigados a trabalhar todas as brochuras, mas, sim, a adequá-las às necessidades reais das escolas.

Nem todas as brochuras que foram programadas (deveriam ser ao todo 12) foram publicadas. Essas que a professora elenca foram as disponibilizadas para todos os formadores e cursistas do programa. Apesar de serem escritas por diferentes autores, uma sempre menciona as outras, sendo a consciência fonológica o assunto mais ressaltado.

Além de narrar sobre a existência dos materiais e como foram trabalhados a leitura e comentários das brochuras, a entrevistada destaca o bom desempenho do formador residente:

O PNEP foi muito bom, tive muita sorte com o formador, isso tem muita influência, porque há aqueles formadores que falam, falam, falam, dão, dão, dão, dão e não há aquele acompanhamento. Nós tínhamos a parte teórica, a parte prática e na parte prática eu tinha um colega não um formador. Isso ajudou muito, muito, muito. (Professora Rita).

Assim como na entrevista de Maria João, Rita aponta a importância de ter um formador que cumpra bem o seu papel e a relação afetiva que tem com ele. Pude inferir que, pelo fato de o formador ser um colega de trabalho, ser um professor do mesmo nível de ensino, ele tem maiores condições de compreender as dificuldades dos alunos e dos professores e há uma validação de suas ações como formador. Segundo a entrevistada, o formador trabalhou com a parte teórica e com a prática. Uma parte do trabalho prático era a visita à turma do cursista. Sobre esse fato, a professora comenta:

A visita do formador era assim, havia uma preparação, eu combinava com ele o que eu iria trabalhar, fazia a planificação: “olha estou a pensar em fazer isso, isso, isso” mostrava. Ele concordava ou dava sugestões: “eu achava melhor fizesse assim, assim, assim”. Preparava a aula e ia para aula. Ele colaborava muito, não se punha como formador, sentadinho numa cadeira, não. Eu iniciava a aula, ele ajudava-me a dar o material, ajudava-me a orientar a aula, intervinha quando era preciso com os meninos, eram duas pessoas a trabalharem ao mesmo tempo. (Professora Rita).

O formador pode ser considerado um parceiro mais experiente que auxilia a professora a refletir sobre sua prática, a planejar suas aulas e a ministrá-las. Entrar na sala do professor e fazer uma formação baseada no trabalho docente pode ser uma maneira oportuna de formar o professor em serviço.

De acordo com Maldaner (2007), as salas de aulas comportam situações práticas de grande complexidade que não são superadas por meio de soluções genéricas. É o professor o responsável pela construção das relações e da efetivação do ensino e aprendizagem. Para tanto, Maldaner (2007) propõe que cada professor justifique suas ações e reflita sobre elas de maneira consciente e pautada em teorias. A formação em contexto pode ajudar nessa construção contínua do professor sobre a sua prática.

Vale retomar aqui a narrativa de uma professora Adelaide (cf. capítulo 3), que apontou a falta de formação para o acompanhamento do formador residente nas salas de aula. Pude inferir dessas duas narrativas, da professora Adelaide e da professora Rita, que a formação em contexto pode ser proveitosa. Portanto, incluir essa atividade na formação pode trazer resultados positivos; no entanto, os formadores residentes não poderiam ter uma formação focada somente nos conteúdos, mas também nas especificidades da ação docente.

A respeito de como a professora faz para alfabetizar seus alunos com algumas mudanças de prática de ensino depois da realização do PNEP, destaco alguns trechos da entrevista:

Eu utilizo o método analítico: partimos da letra, cá está, eu partia da letra, mas não do som, com o PNEP eu aprendi essas coisas. Era assim, é o A, agora vamos escrever palavras com a letra a. A partir daí dávamos palavras com o a, e, i, o, u, nesse sentido. Agora se partirmos do som e da sílaba, nos leva a menos erros ortográficos. Portanto o som a, de uma série de palavras, onde está o som a, por exemplo, do p, dou logo a família pa, pe, pi, pó, pu. É mais fácil para eles, depois parto para letra individual. Damos uma palavra, sei lá, casa: “agora pensa na palavrinha, quais são as letras que formam a palavrinha”, mas primeiro é o som das sílabas, depois a letra individual.

A partir daí fazemos jogos e as crianças gostam: “vamos fechar os olhos, vamos pensar nas palavras, vamos escolher outras palavras com esse som”. Portanto, eles interagem mais e criam gosto. (Professora Rita).

Embora a professora denomine o método por ela utilizado de analítico, segundo a conceituação de Mortatti (2008), os métodos que partem da letra (da parte para o todo) são denominados sintéticos. O fato de incluir na sua prática o som de cada letra de maneira isolada não modifica, de maneira significativa, o método utilizado, nem a concepção da linguagem escrita.

A professora mostra como incorporou o trabalho com a consciência fonológica ao ensino do método que utiliza. Na brochura, proposta pelo programa, sobre a

consciência fonológica, não há relação entre o ensino baseado na consciência fonológica e os métodos de alfabetização. Especificamente com referência ao trabalho com a consciência fonológica, os autores da brochura apontam ser este fundamental na alfabetização das crianças. Sobre o conceito, os autores afirmam: “Ao falar de consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (FREITAS; ALVES; COSTA, 2008, p.11).

A utilização da consciência fonológica na alfabetização é proposta em vários países, como nos Estados Unidos da América, na França, Inglaterra, Canadá (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2004). Segundo Soares (2003, p. 21), “o que os especialistas americanos defenderam é que era necessário alfabetizar trabalhando-se as relações fonema/grafema. Eles não estabelecem método, eles estabelecem princípios. A escola que busque o método, desde que esse método trabalhe a aquisição do sistema alfabético e ortográfico”.

Em Portugal, não há, por intermédio do Ministério da Educação, uma proposta explícita de como alfabetizar. A formação do PNEP propõe que o professor realize a conscientização fonológica, mas também não indica um método de alfabetização específico. A professora Rita uniu os conhecimentos que já tinha sobre o método analítico e observou uma maneira de articulá-lo com a proposta do PNEP.

Segundo Vygotski (1995), a maior parte das escolas ensina as letras e não a linguagem escrita, exercita hábitos motores e não a produção ativa e efetiva de textos que tenham destinatários reais e sejam portadores de significados.

Além da mudança para um trabalho mais voltado à consciência fonológica, a professora fala de outras atividades que começou ou voltou a fazer depois da realização do PNEP:

Algumas coisas eu já fazia, mas com o PNEP fiz com mais frequência. Eles inventarem os trava-línguas, eu não os punha, agora ponho. Inventar acrósticos com os próprios nomes deles é giríssimo, eles gostam, portanto há coisas que com o PNEP eu comecei a fazer com mais frequência. (Professora Rita).

A professora Rita afirma que, depois do PNEP, passou a trabalhar mais com os trava-línguas e acrósticos. A proposta com o trava-língua está disponível na brochura sobre a consciência fonológica (FREITAS; ALVES; COSTA, 2008). Na parte das atividades, há exercícios destinados ao treino da discriminação auditiva, da consciência fonológica e avaliação. O trava-língua está situado na consciência fonológica,

especificamente, no desenvolvimento da consciência fonêmica.

Segundo Freitas, Alves e Costa (2008, p. 72), “as tarefas de manipulação das unidades fonêmicas (em posição inicial e final) envolvem um maior grau de complexidade do que as tarefas de identificação”. A professora Rita não explica a razão desse trabalho e sua importância para as crianças, mas o aponta como uma das atividades propostas depois de realizar o programa.

Embora o trabalho com o acróstico não esteja elencado em nenhuma brochura, pode ter sido sugerido pelo formador ou estar disponível em algumas das indicações de site para pesquisar. O trabalho com acróstico possibilita o destaque para cada letra da palavra proposta.

A professora continua sua narrativa, falando do trabalho sobre os diferentes tipos de texto:

Trabalhar os vários tipos de texto é importante para eles perceberem que escrever uma carta não é igual a uma notícia no jornal, não é igual a uma peça de teatro.

No primeiro ano fala-se, mas o trabalhar é mais a partir do segundo ano. Trabalhar uma peça de teatro no primeiro ano é complicado. Fala-se, lê-se, conta-se uma peça de teatro: “esse texto é igual a esse? Faz-se comparação, mas o trabalhar é mais a partir de quando começam a escrever bem, embora no primeiro ano já se fale nos diferentes tipos de texto. Um recado, é importantíssimo saber fazer um recado. Uma entrevista ao presidente não é igual a uma entrevista ao colega, a linguagem que se tem que utilizar para eles perceberem a diferença é muito importante, que nossa linguagem... eu estou a falar com eles falo com uma linguagem se for falar com outra pessoa, com o presidente, com o juiz, com um diretor de qualquer coisa a linguagem já não é a mesma, os termos que utilizam já não são os mesmos. (Professora Rita).

Desse trecho da entrevista destaco os diferentes usos sociais da escrita, por meio dos tipos de textos. Na brochura intitulada *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (SIM-SIM, 2007), o ensino da compreensão de textos é proposto por meio de alguns tipos de textos. Segundo Sim-Sim (2007, p. 15), “o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual”.

Na brochura, são propostas atividades para aprender a ler textos informativos, narrativos, poéticos, instrucionais e de teatro. A discussão se apresenta em torno das especificidades de cada um, modificando sua estrutura e as estratégias de leitura.

Na sua narrativa, a professora Rita explica que fala sobre os tipos de texto no primeiro ano, mas que trabalha efetivamente com eles somente a partir do segundo ano. Dessa afirmativa, pude inferir que somente podemos ler e escrever depois de aprendermos a ler e escrever. Parece estar implícito que, primeiro, a criança aprende a codificar e decodificar os sons; depois, aprende a utilizá-los em contextos sociais. Na brochura, acima citada, parece existir a mesma ideia de que, primeiro se aprende a decifrar e, depois, a compreender o texto, sendo inclusive um dos objetivos da brochura levar os alunos da decifração de palavras à compreensão de textos.

No entanto, alguns autores brasileiros divergem dessa premissa, afirmando que aprendemos a ler e escrever lendo e escrevendo em contextos sociais reais (GERALDI, 1993; SMOLKA, 2003; SOARES, 2003). Nas palavras de Soares (2003, p.1):

Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é prerequisite da outra.

Especificamente sobre o trabalho com a leitura, a professora comenta a diferença do trabalho que faz hoje com o que era feito na época em que foi aluna:

Quando eu estava no primeiro ciclo tinha um manual único que era a nossa única leitura. Hoje mudou muito, muito, até mesmo na sala de aula eles têm acesso a muitos livros, têm acesso à internet, fazem pesquisa. Eu hoje dou um tema, não dou um tema sem eles irem procurar coisas sobre esse tema, ou mando para trabalho de casa, ou na sala encaminho. (Professora Rita).

Comparativamente ao tempo em que a professora cursou o ensino básico, a diversificação de materiais de leitura propostos na escola ampliou. A professora, como aluna, vivenciou a ditadura salazarista em que o livro didático era único e, praticamente, o único também para o trabalho com a leitura. Atualmente, há maior disponibilização do livro na escola, bem como outras iniciativas de incentivo à leitura, como pude verificar no Plano Nacional de Leitura.

O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do Ministério da Educação que visa aumentar o nível de literacia dos portugueses, por meio de várias ações e iniciativas: formação de professores, por exemplo, bem como disponibilização de

materiais acessíveis gratuitamente ou com custos acessíveis.

Para a professora, a leitura serve de pretexto para a realização de outras atividades e disciplinas:

A leitura é muito importante, começo com histórias sempre. Dou tudo a partir de uma história, matemática, estudo do meio, todos os dias temos a hora da leitura. Há sempre uma historiazinha pra contar, claro que eu escolho a história consoante aquilo que darei durante a aula. Se no estudo do meio quero dar a casa, eu vou arranjar uma historiazinha que depois possa dizer sobre a casa, os compartimentos da casa. Criar o gosto pela leitura desde pequenininho é o essencial. Crio o gosto contando histórias, pedindo a eles para inventarem uma história, por exemplo, eu pego num livro, mostro a capa, sem contar a história, depois vão imaginar o que essa história conta. A partir da capa eles vão imaginar “o que vai acontecer nessa história? Quem vai aparecer?” Eles ficam encantados. (Professora Rita).

A professora Rita, da mesma forma que a professora Maria João, utiliza algumas estratégias de leitura. Um aspecto que não aparece nas brochuras, mas que a professora relata fazer, é a utilização da leitura relacionada às disciplinas e conteúdos escolares das aulas que precisa fazer. A leitura pode servir de pretexto para estudar um assunto ou para aprender um conteúdo; no entanto, há outras funções destinadas para cada tipo de texto e o objetivo da leitura deve estar claro para os leitores.

Segundo Kleiman (2007, p. 30), “o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua”.

No próximo trecho da entrevista, Rita exemplifica como utiliza o texto como pretexto para trabalhar algum assunto específico:

Nesse momento sim, agora já leem, partimos da história, contamos a história, analisamos a história, até eles chegarem aquilo que quero, por exemplo, hoje vou dar a letra x: “retire uma palavrinha da história que tenha a letra x” “vamos ver o que tem de novo nessa palavra” “ta ali uma letra que nós não conhecemos”. Depois dou a família, xá, xe, xi, xô, xu. “vamos ver onde há mais palavras com esse som” “e os vossos nomes”. Depois eles inventam uma série de palavras que escrevo no quadro. “Agora vamos lá escrever uma frase onde entra essa palavra”. Se eles já sabem escrever, escrevem eles, se eles não sabem escrevo eu... (Professora Rita).

No trecho exposto acima, a professora narra como utiliza uma história para

trabalhar as famílias silábicas. A escolha do texto que será lido pelos alunos mostra a concepção da professora sobre o objetivo da leitura. Nesse caso, o tipo de texto, o conteúdo nele tratado, sua finalidade, dentre outros aspectos, pouco importam para a professora. O único objetivo dela é mostrar às crianças que, no texto, aparece a letra “x”, para então trabalhar as famílias silábicas.

A professora narra que os alunos leem para treinar a leitura e, a partir dessa leitura, já trabalham a escrita também:

A escrita também trabalho nessa base, todos os dias há um bocadinho que eu conto a história, mas depois arranjamos um texto que individualmente eles vão ler, para treinar a leitura. Levam para casa. Todos os dias levam um textozinho de quatro, cinco frases para treinar em casa a leitura e a escrita. Depois leem, todos os dias eles leem individualmente, pra treinar a leitura e depois fazemos um ditado.

Eles leem para mim e para os colegas deles em voz alta. A escrita a mesma coisa, um vai ao quadro um e o outro continua, escreve e eu dito, ou fazem individual, quando eu quero controlar quem está a escrever mais ou menos faço, eu dito para todos. Quando é para o treino, mando um ao quadro: “agora escreves o início da frase”, outro continua a frase e eu dito a frase. Nós vamos corrigindo em grupo. (Professora Rita).

Nessa narrativa da professora, as tarefas de leitura e escrita são realizadas para treinar e para os alunos serem avaliados. A linguagem escrita é destituída da função social, importando as técnicas para leitura e escrita. A mecanização da escrita e da leitura se mostra presente. Ao ensinar a escrita de uma forma mecanizada, o professor desconsidera fatores imprescindíveis para formar o produtor de texto, tais como trabalhar com a língua escrita ao invés de decorar o código escrito.

Nessa perspectiva, a escrita não é vista como um sistema complexo com uma função social, mas sim como um conjunto de regras e formas. De maneira diferente dessa, a escrita pode ser apropriada como uma atividade da criança na produção efetiva de textos como unidades de sentido (MELLO, 2005).

Outra atividade de escrita que a professora descreve é o texto coletivo:

O texto coletivo, há miúdos que têm muita dificuldade em escrever, por exemplo, eu ditar uma frase, depois fazer um texto coletivo, um começa, o outro continua, o outro continua, no final temos um texto belíssimo. Mandar fazer um texto qualquer, há crianças que têm muita dificuldade na escrita, vamos corrigir em grupo. Eu leio o texto alto: “o que se pode emendar nesse texto? O que é que pode corrigir?” Aquela criança em conjunto com os colegas fica com um texto bom. Porque se eu dissesse: “ah, este texto está muito mal

escrito” ou “não tem sentido” Para ele é negativo, se calhar na próxima já não tem vontade de escrever porque tem medo de escrever e se for em conjunto, com a ajuda dos colegas, incentivam a escrever. (Professora Rita).

Na proposta de escrita de um texto coletivo várias são as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Na brochura “O ensino da escrita: a dimensão textual” (BARBEIRO; PEREIRA, 2008), os autores afirmam que, em momentos diferentes da escrita, os alunos podem ser incentivados a trabalhar em grupo. A professora especificou a produção coletiva de um texto; no entanto, além desse momento, os alunos podem executar várias fases da planificação (ativação, seleção e organizações dos conteúdos), de maneira coletiva também. Sobre a escrita coletiva, os autores asseveram:

Ao elaborarem em pequeno grupo um único texto, da responsabilidade de todos os participantes, os alunos têm de gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diversas perspectivas, a escolha, negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista. (BARBEIRO; PEREIRA, 2008, p. 26).

A professora fala da escrita do texto coletivo, ressaltando as vantagens dessa prática para uma criança que tem dificuldades na escrita. Quando essa criança produz coletivamente, pode ser incentivada a escrever mais porque, no texto coletivo, pode alcançar um resultado positivo, além de ter a possibilidade de avaliar um texto escrito pelo grupo, não correndo o risco de “errar” sozinho.

5.1.3 Professor João

A entrevista com o professor João (53) aconteceu na biblioteca da escola onde ele atualmente leciona. Atua como professor há 33 anos. Narrou sua formação a partir do ensino básico, que foi realizada em uma aldeia. Segundo afirma, sua primeira professora era uma pessoa muito sensível que passou por diversas dificuldades próprias da vida rural na aldeia: falta de energia elétrica e de banheiro. O professor narra várias qualidades positivas dessa primeira professora, bem como dos outros professores que foi tendo ao longo da sua formação, considerando-os extraordinários. Fez o magistério assim que o país mudou de regime para uma democracia, e depois cursou a universidade em Sociologia, tendo feito o mestrado na mesma área.

Os aspectos elencados pelo professor relacionados ao PNEP são: o modo como alfabetizava no início da carreira e como mudou até chegar nesse momento, depois da formação do PNEP, e o trabalho com a leitura e com a escrita.

O professor começou a ministrar aulas substitutas numa escola que considerou de elite, pois, nesse local, as professoras eram as mulheres dos diretores e inspetores. O professor foi bem-recebido nesse contexto. Assumiu uma primeira classe e começou alfabetizar com o método analítico-sintético, como narra na entrevista:

Eu usei o analítico-sintético naturalmente. Comecei logo pelas vogais inicialmente, é... contando histórias naturalmente: história do A, história do e, história do i, inventando e outras vezes lendo e comecei a avançar normalmente, como se costuma ensinar... Tinha o manual. Nesta altura eu tinha e usava o manual. Agora já não uso os manuais, mas nessa altura, eu usava o manual. (Professor João).

Essa primeira experiência foi pouco duradoura, porque outra professora com maior número de pontos assumiu aquela turma. Em seguida, foi trabalhar em uma aldeia, onde permaneceu vários anos ministrando aula para terceira e quarta classe, por um acordo, por ele ser homem. Apesar disso, gosta mesmo de trabalhar com primeira classe e, há muitos anos, ensina para crianças a ler e a escrever. Hoje, alfabetiza da seguinte forma:

Eu faço o seguinte: eu apresento uma história normalmente, e apresento uma palavra, por exemplo a palavra “foca” para o “f”. E desenho no quadro a foca, escrevo por baixo: “foca”, e depois escrevo as famílias em manuscrito e em imprensa: “fa – fe – fi – fo – fu”, pronto. Depois tem um cartaz com isso e coloco na parte superior do quadro, e quando eu ponho, por exemplo, no quadro a palavra, uma palavra qualquer: fato²⁷, por exemplo. Escrevo a palavra fato, E os miúdos olham para palavra e alguns deles fazem: fa-fe-fi-fo-fu, fa-to; e quando eles fazem isso, eu já sei que eles sabem ler porque já aprenderam o mecanismo da leitura e da escrita. E isto é extraordinário! Para um professor é extraordinário! Quando eu vejo, é assim, antes de dizer, como eu venho dizendo, eu tenho 25, eu tinha 24 a fazer isso, portanto estavam a ler! Tinha um que não! E que eu... pronto! É assim: Eu acho que é muito difícil um aluno não ter capacidade para ler e para escrever. Eu batalho, eu não desisto. E então... E há um mês e tal, eu o via olhar para cima e ele fazia como os outros, portanto agora eu só estou a aperfeiçoar, estou a fazer o mecanismo do aperfeiçoamento. (Professor João).

²⁷ “Fato” no português europeu corresponde, no Brasil, à palavra terno, ou seja, o conjunto de roupa, uniforme. Por exemplo, um fato da escola, quer dizer o uniforme da escola.

Nesse trecho, nota-se que o ensino é baseado nas famílias silábicas. O PNEP não apresenta explicitamente, em suas brochuras, nenhum método específico de alfabetização. Alguns autores discutem essa questão dos métodos (BARBOSA, 1992; CAGLIARI, 1998; MORTATTI, 2000).

No trecho acima, o professor afirma que, quando a criança consegue ver uma palavra, separá-la em sílabas e pensar nas família silábicas, aprendeu a ler. Segundo Sim-Sim (2009, p. 12), “o reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura”, sendo esse reconhecimento a associação que o leitor faz entre a representação escrita e sua forma oral. Para Sim-Sim (2007; 2009), esse é o primeiro passo para o aluno se tornar leitor. A partir dessa perspectiva apontada por Sim-Sim, o trabalho apresentado pelo professor faz sentido: primeiro, a criança aprende a reconhecer a palavra; em seguida, aprende a ler como construção de significados.

Ao refletir sobre a mudança da sua prática, o professor comenta que a formação não mudou sua ação docente no processo de alfabetização, mas o fez refletir sobre alguns aspectos, tornando-o mais consciente:

*Mudou exatamente essa minha consciência. Não que eu fizesse totalmente diferente!
Portanto, eu vou ter mais consciência de que aquilo vai surtir mais efeito exatamente por vir as questões teóricas. Eu uso o mesmo método, faço exatamente a mesma coisa, continuo a obrigar a memorizar poesias ao miúdos, eles memorizam poesias, e quando eu digo: “Hoje vamos dizer a poesia da, sei lá, da Maria Alberta Menéres, poesia “X”. E eles dizem a poesia da Maria Alberta Menéres porque a memorização, eu acho, o ritmo da própria e a musicalidade da própria poesia influencia-os muito. Eu gosto disso. Só que tenho muito mais consciência neste momento que eles estão a fazer um desenvolvimento muito mais assertivo sobre a consciência fonológica, neste caso.
(Professor João).*

No exemplo da atividade descrita pelo professor de decorar, poderia-se questionar: Para que decorar poesias? Quais textos decoramos? Quando? Por quê?

A brochura “O ensino da leitura: a compreensão de textos” (SIM-SIM, 2007) aponta algumas estratégias para a compreensão da leitura de poemas, dentre elas está a memorização das poesias pela criança. O trabalho com poesias pode estar relacionado com as rimas e, segundo Alves e Costa (2008, p. 51), “o desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando a atenção das crianças para a forma das

palavras”.

Em outro momento, o professor aponta o trabalho com a rima como um dos conteúdos sobre o qual o PNEP ajudou a refletir:

E outras questões também. Por exemplo, a memorização da poesia. Eu gosto muito e puxo muito os miúdos para as questões da poesia, primeiro pela rima. A tal consciência fonológica. Uma das coisas que eu falava com os colegas era relativa a “que som tem?”, o som que escreve... quando disser as letras exatamente que vai fazer se eu disser: “Gato, como escreve?” e ele vai me dizer: “g-a-t-o”, por exemplo. Isso é como se diz no inglês: “How do you spell it?”, ou seja, se eles me disserem os sons de cada uma das palavras. Se os alunos me perguntarem: “ó professor, a palavra “pato” como é que se escreve?” Então diz lá como é que se escreve! “p-a-t-o”. Certíssimo! Ou seja, eles já sabem, eles não vão só dizer a palavra, mas ao mesmo tempo eles têm consciência de como a palavra se escreve. E isso é uma consciência muito forte e tem a ver com a consciência fonológica. (Professor João).

Com relação ao trabalho com a poesia, pode-se refletir sobre a narrativa do professor e sobre as propostas das brochuras do PNEP. Contrapondo as ideias apresentadas, Jolibert (1994b) vai além da utilização da poesia tendo-se como objetivos principais a sonoridade e a consciência fonológica.

Jolibert (1994b) propõe um trabalho intencional para a leitura de poesias. A criança é convidada a ler silenciosamente o texto, a observar o contexto textual, se a poesia é de um livro de um único autor ou se pertence a uma antologia, por exemplo; a discutir a situação comunicacional, identificando o destinatário do texto; identificar que tipo de texto é; discutir sobre a superestrutura e microestrutura do texto: em quantas partes se divide a poesia, como é a silhueta do texto, a organização das rimas. Enfim, a leitura, nesse sentido, se faz mais ampla e possibilitadora de melhor compreensão pela criança, apresentando uma possível ideia contrária do que é ler e como se faz.

Ao invés de propor que, primeiro, as crianças aprendam a decifrar para, depois, observar outros elementos do textos, a criança é instigada a observar todos os elementos que possam ajudá-la a perceber as especificidades do texto lido (JOLIBERT, 1994b).

A questão de soletrar o som de cada letra como premissa para a leitura e escrita fica aparente na fala do professor. Segundo Sim-Sim (2009, p.12), “decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respectiva língua”. Aponta, ainda, que, para realizarmos a leitura, lemos letra por letra.

Contrapondo-se a essa premissa, apresentada também por outros estudiosos (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ADAMS, 2006), que se coaduna com as ideias apresentadas na brochura acima citada, Smith (1999, p.52) observa que:

A leitura, às vezes, é considerada simplesmente como uma questão de “decodificar os sons”, de traduzir as letras da linguagem escrita para sons da fala. Supõe-se então que o significado esteja instantaneamente disponível nos sons da fala que o leitor imagina estar ouvindo [...]. Mas os ouvintes devem fornecer significado à fala tanto quanto os leitores à escrita.

Segundo Smith (1999), o trabalho com a fonologia tal como é proposto é uma falácia, visto que, aparentemente, a ideia de tratar as combinações de letras como unidades básicas da linguagem escrita, com as correspondências sonoras próprias, pode parecer vantajosa. No entanto, saber o valor sonoro de cada letra se torna muito mais fácil dentro do contexto da palavra, visto que, de maneira isolada, pode ter muitos sons, sendo a leitura de letra a letra quase impossível, não proporcionando as melhores condições para um leitor de textos.

Smith (2003) assevera que não lemos letra por letra; quanto maior for a capacidade do indivíduo de atribuir sentido, mais fácil e possível se torna a leitura e, quando lemos as letras isoladas, é quase impossível e mais difícil atribuir sentido. Ao lermos um conjunto de letras que juntas não formam uma palavra, lembramos de poucas, se tivermos que enumerá-la depois; ao contrário, se atribuirmos um sentido ao lido, somos capazes de lembrar um número maior de letras. Quando o professor acredita que a leitura é a junção de letra por letra, ensina uma leitura difícil, nomeada por Smith (2003) de visão túnel. Como o autor assevera: “Você não pode ler se somente enxergar umas poucas letras de cada vez. A visão em túnel torna a leitura impossível” (SMITH, 2003, p. 94).

Outro assunto tratado pelo entrevistado se refere ao trabalho com a oralidade. Talvez justamente pelo fato de vivermos numa sociedade na qual, a todo tempo, estamos nos comunicando por meio da oralidade, esse aspecto seja pouco intencional na escola. João afirma que esse foi outro aspecto sobre o qual o PNEP ajudou a refletir:

E a questão da oralidade... Se eu deixo mais o falar, se eu exploro um pouco mais a oralidade, eu estou com a consciência de que estou a fazer aula de oralidade. Não estou a falar por falar. Estou exatamente com o sentido de poder puxar por eles naquele aspecto e obrigá-los a justificar-se, por exemplo. Ou contradizer-se, muitas vezes, e perguntar o porquê, para darem opiniões e isso é importante. Despertou para

este aspecto. (Professor João).

Conforme apontam Alves e Costa (2008, p. 24), na brochura sobre consciência fonológica, a oralidade tem autonomia sobre a escrita devido à maior frequência de enunciados orais no nosso cotidiano; à precedência da oralidade relativamente a escrita, a maior existência de comunidades que utilizam somente a comunicação oral e não a escrita; à presença de analfabetos em comunidades linguísticas que consideram a escrita como registro das propriedades do oral. Portanto, a oralidade tem primazia sobre a escrita e, segundo os autores, deve-se ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada.

Na conversa com a formadora universitária, foi comentado esse aspecto. A formadora expôs que uma das coisas percebidas durante a formação foi a falta de trabalho sistemático dos professores com a oralidade. Nesse contexto, um livro foi publicado, sendo cada capítulo escrito por um autor, com temas variados. O primeiro capítulo foi destinado ao trabalho com a oralidade (SOUSA; CARDOSO, 2010).

Nesse texto, intitulado “Desenvolver a competência do oral no 1º ciclo”, a autora defende a intencionalidade do trabalho com a oralidade, por meio do preparo do professor com tempo e espaço próprio durante a aula, prevendo momentos em que os alunos serão levados à compreensão e à expressão do oral (PINTO, 2010).

Quando questionado sobre as brochuras propostas no programa, o professor relata que umas foram muito teóricas e outras interessantíssimas. São algumas estratégias propostas contidas nessa brochura, que ele denomina extraordinárias, as que ele relata como importantes para a leitura:

Umás muito teóricas, vi uma ou outra muito teórica, agora, algumas interessantíssimas. Há uma sobre a compreensão de textos que é extraordinária! A forma como aborda os vários tipos de textos, desde o instrucional, passando pelo poético, ao dramático. Tudo isso, acho que foi uma brochura muito bem conseguida e que os professores gostaram muito mesmo. Esta brochura exemplifica, em termos metodológicos, a abordagem dos diferentes textos relativamente à sua leitura. (Professor João).

As brochuras, como já apresentado no capítulo 3, foram escritas por diferentes pessoas e coordenadas pela idealizadora do programa. A brochura exposta pelo professor como sendo a melhor serviu, direta ou indiretamente, para os professores entrevistados, já que todos eles narram algum assunto relacionado a essa brochura. Isto

pode ter ocorrido pelo fácil entendimento dos conteúdos ou por ser um assunto novo para os professores. Ratificando essa afirmativa, o professor continua sua exposição:

Algumas técnicas, muitas vezes nós não utilizávamos, relativamente ao livro, por exemplo. Agarrar um livro e perceber até que ponto o aluno, através da imagem, consegue descobrir ou fazer uma versão própria, do texto do autor. Isso é extremamente importante. Isso nunca foi despertado, por exemplo, na minha formação inicial. Porque a minha formação inicial foi de três anos, mas a abordagem ao texto literário não era feita da forma como agora se apresenta. Não significa que não se dava importância à leitura e escrita. É claro que se dava. No entanto, líamos o livro, líamos naturalmente. Seguíamos à nossa maneira. Nunca como agora procurando uma leitura muito mais abrangente e muito mais crítica. Os alunos antes de lerem o livro ou de ouvirem a leitura do livro, são chamados a “lerem” as imagens e a inventarem uma outra história qualquer; são desafiados a antecipar o conteúdo do livro, através dos paratextos. É muito importante este exercício. (Professor João).

Segundo o professor, o PNEP trouxe algumas inovações para o trabalho com a leitura. A maneira como a leitura é realizada hoje na escola é mais instigante porque os alunos são convidados a ler o livro além da linguagem escrita. São estimulados a observar as imagens, a refletir sobre o título, a fazer previsões sobre o texto.

Esta questão, por exemplo, da abordagem de um livro na sala de aula. Na forma tradicional, lia-se o livro, eventualmente mostravam-se as imagens e faziam-se algumas perguntas de interpretação e, naturalmente pedia-se a opinião dos alunos sobre o conteúdo do texto lido. Esta forma não desafiava o aluno a pôr-se no papel de “inventor”, de escritor do livro; era um pouco limitada e pouco criativa. Este programa trouxe uma abordagem diferente em que o aluno é constantemente desafiado a inventar, criar, participar numa história que ele próprio pode ir inventando. É claramente uma mais valia para a formação crítica e criativa do aluno. O facto de os professores formandos procurarem a participação dos alunos na reinvenção do texto através da capa, do título, das imagens... leva a uma participação muito activa e muito mais interventiva dos alunos, procurando novos caminhos para aquilo que veem. (Professor João).

Outras estratégias que podem ser realizadas durante a leitura são destacadas:

Depois, parar nos momentos de suspense, por exemplo, e perguntar: “o que vocês acham que vai acontecer?”, ou seja, é a nova versão. É sempre importante que isto aconteça para que os alunos não sejam apenas “ouvintes”, mas muito mais do que isso, sejam participantes da história. (Professor João).

Na brochura “O ensino da leitura: a compreensão de textos”, Sim-Sim (2007) apresenta estratégias a serem utilizadas antes, durante e depois da leitura. O professor apresenta uma estratégia que usa para envolver os alunos perguntando “O que vocês acham que vai acontecer?” Para ele, esta estratégia possibilita a autoria do aluno. Além disso, pode prever o que acontecerá.

Sim-Sim (2007) aponta como estratégias durante a leitura: fazer uma leitura seletiva; criar uma imagem mental; sintetizar; adivinhar o significado das palavras conhecidas; utilizar materiais de referência; parafrasear partes do texto; sublinhar e tomar notas durante a leitura.

Sim-Sim (2007) afirma também que o aluno deve fazer alguns autoquestionamentos durante a leitura, como, por exemplo: O que preciso ler mais rápido? Quais imagens lembro ao ler esse texto? Qual a informação mais importante desse parágrafo? Como posso dizer o mesmo que o autor, em outras palavras?

Portanto, o professor afirma utilizar uma estratégia durante a leitura, mas muitas outras podem ser trabalhadas. Sobre as questões da escrita, João relata sobre alguns aspectos que foram mais refletidos com o programa:

Por exemplo, relativamente à questão da escrita. Dar mais importância à planificação da escrita. A escrita deve ser pensada. Por isso, antes de iniciar a tarefa é preciso explicar exactamente para que serve essa escrita. Tudo deve ser pensado. Por isso antes da produção de um texto é preciso saber para que serve o texto que se e vai escrever. Daí a necessidade de fazer uma planificação prévia do texto a escrever, fazer um esboço e rever o que foi escrito. É preciso ter consciência das várias etapas para que as coisas resultem. (Professor João).

Na brochura proposta no programa sobre o ensino da escrita (BARBEIRO; PEREIRA, 2008), há uma parte dedicada à explicação da planificação. Os autores apontam “que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto” (BARBEIRO; PEREIRA, 2008, p. 22).

Segundo Barbeiro e Pereira (2008, p. 20):

A componente de planificação do processo de escrita é mobilizada para estabelecer objectivos e antecipar efeitos, para activar e seleccionar conteúdos, para organizar a informação em ligação à estrutura do texto, para programar a própria realização da tarefa.

O professor completa sua narrativa afirmando:

E muitas vezes, não damos esse tempo em sala, ou seja, muitas vezes, dizemos o seguinte: “Meninos leiam lá, vê se tem algum erro!”, mas isso mais no aspecto ortográfico. E isso era notado. E quase todas as pessoas faziam isso. Era assim, portanto, liam, “Já leram?” “Já releeram?” É claro que os alunos leem, mas leem apenas tentando apanhar o aspecto ortográfico, nunca o aspecto estrutural. E quando se chama a atenção para as várias fases que podem estar presentes na produção de um texto os professores formadores já davam mais tempo e precisavam os aspectos a ter em consideração para o aluno se lembrar que os aspectos a rever não são exclusivamente ortográficos. Inclusive partindo de um texto produzido para um outro, não é? Não é só a questão ortográfica, mas eles querem saber mais do que isso: se há repetições, se tem ou não coerência uma coisa com outra, se as frases estão bem articuladas. Tudo isso. Isso foi uma das coisas de grande mais-valia nesta formação. (Professor João).

A escrita de textos exige, portanto, pelo menos três fases: a planificação antes da escrita, a escrita e a avaliação, não somente dos aspectos ortográficos, como salientou o professor, mas também dos aspectos estruturais.

No momento da planificação, os alunos devem refletir sobre qual é o melhor tipo de texto que deve ser escolhido para o que se deseja alcançar, para quem irá escrever, o que quer dizer, como pretende fazer isso e para quê.

Jolibert (1994a) apresenta uma maneira de trabalhar a produção textual baseada em canteiros (módulos de aprendizagem), sendo cada um centrado em um tipo de texto. Propõe um trabalho com projetos. Portanto, quando a turma necessita de escrever um texto para atingir algum objetivo do projeto, realiza um canteiro do tipo de texto escolhido.

Durante o processo da produção textual, os alunos determinam os parâmetros da situação de produção (quem escreve, o que, para quem, com quais objetivos); escrevem a primeira versão; resgatam as características globais do texto comparando com outros textos e percebendo a silhueta ideal; escolhem as melhores enunciações; fazem a reescrita do texto, com atividades de sistematização linguística e, depois, fazem a produção final, denominada por Jolibert (1994a) de obra-prima.

5.1.4 Professora Amália

A entrevista com a professora Amália (54) foi realizada numa sala de aula da

escola onde ela trabalha. Essa professora exerce a profissão há 34 anos, essencialmente na mesma escola onde foi formada no ensino básico. Coursou o magistério em nível médio e superior na Universidade de Évora, finalizando em 2004.

Destaca, da sua história de vida, a relação que teve com o basquetebol e como gostava da escola que organizava viagens para os alunos jogarem em outros lugares, participarem de campeonatos. A professora se formou no magistério pela exigência do pai que não a deixava seguir os estudos na educação física, pois deveria mudar de cidade, nem na enfermagem, pois teria contato com os médicos. Mesmo a contragosto do pai e às escondidas, se formou em enfermagem, mas seguiu a carreira de docente das séries iniciais do ensino fundamental. Gosta de ser professora, principalmente porque acredita que, nesse nível de ensino, a criança aprende a gostar ou não da escola e o professor tem interferência direta nisso.

Acredita que faltam meios tecnológicos, hoje, na escola; os computadores são obsoletos e insuficientes e é difícil utilizar a biblioteca da escola. Para ela, uma das maiores dificuldades da educação, hoje, está relacionada ao excesso de burocracias que o professor encontra, principalmente na avaliação das crianças, por meio da construção de dossiês.

No momento da entrevista, ministrava aulas para uma turma de terceiro ano que estava com ela desde o primeiro. Conta como os alunos são envolvidos, que leem bastante e têm pais que valorizam tanto o estudo como a professora. Acredita que essa não é uma realidade geral, mas, felizmente, é a da sua turma.

Sobre a formação do PNEP, a professora relata especialmente o bom relacionamento com o formador; no entanto, não aponta mudanças na prática. Alguns aspectos discutidos da sua atuação como professora e das relações com a formação do PNEP são: o uso do método das 28 palavras, o trabalho com a leitura, o bom formador e a relação que realizou com o trabalho teórico e com a visita da sala de aula; a pouca mudança na prática depois da realização do PNEP, pois a prática já correspondia ao que foi apresentado pelo formador.

A professora comenta que sua prática mudou pouco com a realização do PNEP, porque o que propunha o projeto já era aquilo que ela fazia. Sobre método de alfabetização utilizado por ela, há a afirmação que continuará sendo o mesmo utilizado antes da realização do curso. Amália utiliza o método das 28 palavras, considerado por ela o mais seguro para a obtenção de resultados:

Comecei a utilizar o método das 28 palavras. Efetivamente é o método onde eu me sinto segura, tem dado resultados. Eu uso sempre e é um método brasileiro, nós depois adaptamos para o português. Uma das coisas que estou a lembrar do brasileiro: “mamãe, papai”, não é? Nós aqui mãe e pai. Há colegas que utilizam mamãe e papá, mas eu não: mãe e pai. E há outras palavras que agora não ocorrem, mas que... Eu tenho a versão brasileira. (Professora Amália).

O método das 28 palavras foi formulado Kruel (1970) em uma cartilha chamada *Método Moderno*, como apontado anteriormente. A inovação desse método, na época em que foi sugerido, era a mudança do método sintético para o analítico. Ou seja, ele não inicia a alfabetização começando pela letra, mas sim pela palavra, frase ou história. A professora explica como o método é realizado. Marcelino (2008) aponta esse método como sintético e proposto em um programa de formação continuada oferecido em 1978 pelo Ministério da Educação. A professora explica como desenvolve o método:

O método das 28 palavras funciona assim: a primeira palavra é menina. Eles próprios fazem o manual deles, eles próprios o fazem. Eu faço com eles um dossiê e depois nesse dossiê eles vão colocando todos esses cartazes que eles vão fazendo. A figura da menina, a palavra em imprensa e manuscrito. Eu acho que tenho um para mostrar. Eles trabalham a expressão plástica, a língua portuguesa, todas as áreas estão juntas. (Professora Amália).

Como a professora aponta nesse trecho, o início do processo ocorre pelo ensino de uma palavra que, depois, é decomposta em sílabas e, a partir dessas sílabas, formam-se novas palavras. Nos materiais do PNEP não há a proposição desse método e o trabalho que é proposto na brochura “O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica” (FREITAS; ALVES; COSTA, 2008) expressa que a criança deve conhecer o som, tendo consciência silábica, intrassilábica e fonêmica. Sendo assim, o método das 28 palavras não seria ideal para a criança ter a tal consciência apontada na brochura como fundamental para a leitura.

Amália continua a explicação de como implementa o método das 28 palavras:

Depois vamos trabalhando as famílias: “ma, me mi, mo, mu” já foi trabalhado na menina, porque isso depois, para eles separarem sílabas, para fazerem a divisão silábica, para fazerem a transcrição, para depois mais tarde a classificação das palavras

por sílabas, é muito fácil, porque a medida que vão aprendendo as palavras, eles vão fazendo a divisão silábica dessas palavras. “menina” eu começo logo, “vamos lá partir a palavra em sílabas” e eles “me, ni, na” “quantas sílabas têm a palavra?” “três sílabas” e a partir daí trabalhamos “ma, me mi, mo mu” e a partir daí trabalhamos tudo. Os cartazes que vão ficando expostos bem visíveis nas paredes, para quando eles tiverem alguma dificuldade, daí na quarta palavra, que é menino, menina, sapato, bota, eles sabem imensas já, porque já fazem. Não sei te explicar (vai até a lousa e escreve com giz). “Menina”, vamos agora separar e juntar, já temos Mena, nina, assim sucessivamente, quando chega na quarta palavra, eles já sabem ler imensas delas, devido a isso, isso dá uma ginástica mental muito, muito, muito grande. Tudo isso que eles têm aqui fica expostos na parede: a palavra “menina” com a imagem da menina, a palavra menino... qualquer palavra que se dá fica registrado no manual deles, porque isso depois funciona como um manual, está na parede bem visível para quando eles tiverem alguma dificuldade. (Professora Amália).

A descrição da professora sobre o método das 28 palavras revela como ele é realizado. Segundo Marcelino (2008), este método está entre os mais utilizados nas escolas do ciclo I do ensino básico, em Portugal.

É um método de marcha analítica que tem a palavra como início da aprendizagem da leitura e escrita. Assim continua a professora:

*Depois vão logo escrevendo frases, vão fazendo e depois me mostram.
Às vezes eles escrevem as frases sozinhos, outras vezes eles copiam da lousa, são eles que inventam as frases que querem e põem no seu caderninho. Depois, isso serve para quê também... Serve para ler e escrever, cada um faz leitura, frases que escreveu, outras vezes, escrevo no quadro eles leem. É uma coisa que eu faço, todos os dias a leitura nessa sala. Leitura seja do que for, um texto que eles trouxeram, um texto... há sempre leitura porque aprende-se a ler treinando então temos todos os dias um momento para a leitura. (Professora Amália).*

Amália trabalha a leitura e a escrita utilizando o método das 28 palavras, mas o momento da leitura é ampliado com outras leituras realizadas por ela para os alunos. Por trás do ensino metódico de todas as sílabas, está a crença de que só podemos ler e escrever aquilo que nos foi ensinado formalmente e, de preferência, partindo do que entendemos de mais simples em direção ao mais complexo. No entanto, a aprendizagem na leitura e da escrita não ocorre em passos ordenados, mas de maneira dialética, e deve ser encarada como fruto de uma construção história e social, ao longo da história da humanidade e do indivíduo (VYGOTSKI, 1995).

Segundo Vygotski (1995), ao aprender a usar a escrita e a utilizá-la, a pessoa passa das funções psíquicas elementares às superiores e, nesse processo, desenvolve sua inteligência e sua personalidade. Ao dominar a escrita, o indivíduo aprende uma função de cunho social (VYGOTSKI, 1995).

Ao longo da história, a leitura e escrita foram criadas por necessidades humanas, primeiro, para se comunicar e registrar. Hoje, se lê e escreve por vários outros motivos: para recordação, para o lazer, para obtenção de novos conhecimentos. Todos os motivos, socialmente criados, devem ser levados em consideração pelo professor ao inserir a criança em processos capazes de motivar a necessidade de ler e escrever.

A professora, ao usar o método das 28 palavras, parece não privilegiar a função social da leitura e da escrita; no entanto, quando, em outro momento, possibilita a leitura de diversos textos, pode revelar à criança alguma das funções da leitura e escrita. Como assinala a professora, os alunos de hoje têm maior acesso aos livros do que quando ela era aluna:

Aquela leitura que eu vejo os meus alunos hoje fazerem eu não fazia. Não havia também tanto acesso ao livro como há hoje, os pais possivelmente não estavam tão despertos para... e a escola também não, a escola... Nós líamos o que era obrigatório ler. Aquelas obras, muito mais tarde, muito mais tarde, no sétimo, nono ano. No primeiro ciclo não se lia muito, não, não, não, não tenho ideia, se lemos alguma coisa não tenho ideia. (Professora Amália).

Na sua narrativa, a professora demonstra a mudança em relação à leitura feita por ela e seus alunos. Segundo Balça (2008), somente após a democratização, em 1974, é que aumentaram as preocupações e edições de literatura infantil. O Plano Nacional de Leitura (PORTUGAL, 2006) é uma iniciativa em vigor em Portugal que objetiva elevar os níveis de literacia dos portugueses. Embora existam hoje iniciativas governamentais, Arena (2008) aponta haver poucos livros nas escolas portuguesas. Mas, ainda assim, provavelmente exista uma diversidade maior do que quando a professora estudava no ensino básico, não só na escola, mas no contexto social português.

O trabalho com a leitura que realiza com os seus alunos, hoje, depende do que pretende trabalhar. Assim ela exemplifica:

O trabalho com a leitura depende do que estou a trabalhar, agora estou a trabalhar os astros. O que é que estou a fazer? Estou a ler este livro que é do Miguel Souza Tavares. Tem tudo a ver, estamos a estudar o sistema solar, a Terra e os outros planetas. A partir desse

momento da leitura, partimos para os planetas. Eu organizo as aulas, não uso manuais. Desde o primeiro ano não tem manuais. Eles têm dois livros auxiliares, o de língua portuguesa e um de matemática, mas de exercícios. Os manuais que eles têm são dois livros de exercício, são os livros auxiliares, porque isso (o caderno) é o manual deles. Eu é que faço as pesquisas, gosto de autores... Eu faço a pesquisa dos textos de acordo com o que estamos a trabalhar e eles depois colam no caderno e isso funciona quase como um manual. Arranjei esse textinho que era de um músico português que era muito novo, que morreu num acidente e então ele tinha esse texto, que é de um senhor extraterrestre, que está musicado e cantado. Então, o que eu fiz, só para lhe dar um exemplo. Eu peguei esse livro e vou lendo por capítulos. (Professora Amália).

A professora relata não usar manuais, mas montar suas próprias aulas, conforme o tema que está trabalhando. A adoção ou não do manual (livro didático) em Portugal é opcional; cada professor tem autonomia para escolher se deseja ou não utilizá-lo. Portanto, ao trabalhar um tema, como fez com os astros, a professora seleciona textos auxiliares. A opção pela não utilização do manual possibilita ao professor maior autonomia na elaboração de suas aulas, mas, ainda que utilize o manual, ele pode tirar de cada um aquilo que mais lhe interessa. Como a professora relata:

Não ter manual dá uma liberdade tremenda porque eu tenho que ter efetivamente na minha cabeça o programa. Eu tenho que saber o que os meninos no terceiro ano devem saber. Mas o fato de não ter um manual para seguir dá uma liberdade tremenda, dá-me mais trabalho, mas dá muito mais gozo. Eu acho que para eles é melhor porque podem ter coisas mais interessantes. O manual é igual para todos. É sempre aquele texto, aquelas perguntas, sempre feitas da mesma maneira. Mas há colegas que só se sentem seguros tendo esse tal de manual. (Professora Amália).

Amália explica por que escolhe não trabalhar com os manuais. Vale apontar que, sem o uso dos manuais, o professor pode trabalhar a partir do contexto dos alunos e de acordo com as dificuldades e interesses da turma. No entanto, como a professora comenta, é mais trabalhoso e o professor precisa ter maior domínio do programa curricular.

Sobre o conhecimento de alguns elementos do texto a professora relata:

Eles sabem o que é capa, contracapa, acho que é importante eles saberem, lombada, o que costuma vir na capa: o nome do autor, o título do livro, eles sabem isso, vêm o ilustrador e a editora. Na contracapa, às vezes vem a biografia, outras vezes vem um pequeno resumo do livro, eles sabem isso. Depois dou-lhes uma fichinha. Eles têm uma capinha com as fichinhas dos textos informativos para

estudar em casa. (a professora mostra o caderno que fica na escola e o material com as fichas que vai para casa).

Depois de acordo com o livrinho, fizemos uma fichinha de leitura. Se quiser guardar lembranças dos livros que vai lendo, nada melhor do que guardar algumas informações do livro. Um fichero de leitura permite isso: recordar facilmente o texto, saberes quantos livros leste e guando o fizeste, colocar o nome do autor do livro, da editora, isto é uma pequena introdução, depois o que eles fazem na ficha: o nome do autor: Miguel Souza Tavares, o título, isso faz organizar, parece que vão ficando com a cabecinha organizada, o título, a editora do livro, data de publicação, o ilustrador. Agora, à medida que vamos lendo vamos completando o resto da ficha. (Professora Amália).

A professora comenta sobre alguns elementos paratextuais que os alunos aprendem e a proposta da ficha de leitura. Segundo um dos materiais do PNEP “O ensino da leitura: a compreensão de textos” (SIM-SIM, 2007), algumas estratégias de leitura incidem na observação de alguns elementos paratextuais que colaboram na leitura dos textos. Os conhecimentos paratextuais podem auxiliar o leitor na leitura, pois ajudam na compreensão do significado do texto.

A professora comenta fazer uma ficha de leitura. Esse trabalho pode ser relevante, mas deve estar claro para a criança a razão de ela preencher essa ficha. Além de um momento de estudo, a ficha pode se configurar como um registro, por exemplo, de lembrança para a turma das histórias mais divertidas. Assim o preenchimento da ficha passa a ter um significado diferente daquele de completar para aprender a ler e/ou escrever.

Continuando a narrativa sobre a leitura, a professora aponta:

Leio todos os dias. Começo sempre a aula por ler qualquer coisinha. Há uma história do dia, todos os dias o Antonio Torrado escreve uma história que publica na net e eu quando não tenho, pego uma dele ou uma adivinha, hoje tinha uma adivinha que a resposta era Terra, como estamos a estudar os planetas. Eu por acaso achava que eles não chegavam lá, mas chegaram lá. Então fazemos assim, pronto, fiz isso, lemos o primeiro capítulo, depois exploramos, “o que se passou nesse primeiro capítulo?” Ler só por ler não interessa, não é? Foi a apresentação dos principais personagens, isso fala de uma nave que foi para outro sistema solar, exploramos. No final da leitura exploramos e eu vejo se estão a perceber o que estamos a ler. Entretanto, arranje-lhes esse textinho que está musicado e como está musicado fui à net, ao youtube e coloquei a música e eles ouviram a música e a letra. Como há duas versões, ouviram uma que é a Amália Rodrigues e a outra que é de uma banda assim com uma outra versão musical do mesmo texto, eles viram as diferenças. (Professora Amália).

Sem explicar as razões, a professora afirma que lê todos os dias para seus alunos e que a leitura parece estar associada a algo que estão aprendendo. A leitura pode ser de diferentes textos e com diversas finalidades. Ler uma adivinha para se divertir, ler um texto sobre os planetas para ter algumas informações. Cada leitura exige um tipo de estratégia e objetivo e, como leitor mais experiente, a professora pode ensinar isso aos seus alunos.

Quando o professor tem clareza de que pode ser um exemplo de leitor e pode ensinar que se lê de maneira diferente cada tipo de texto, ensina aos seus alunos as várias possibilidades de leitura, o que é ler e para que se lê. Para aprender algumas informações sobre os planetas, realizamos uma leitura diferente daquela de quando lemos um cardápio, por exemplo. Para Smith (1999, p.107), “[...] a leitura é fazer perguntas ao texto escrito. E a leitura com compreensão se torna uma questão de obter respostas para as perguntas feitas”.

Além de realizar a leitura diária, as crianças também leem e a professora relata como propõe a autoavaliação da leitura:

Leem e depois fazem a avaliação da sua leitura: se ele acha que leu com uma voz clara ou pouco clara, se o tom era expressivo ou inexpressivo, se o ritmo era lento, rápido, adequado, inadequado, e se articulava bem, porque é fundamental. Eles no terceiro ano têm que ler de maneira clara e expressiva, tem que respeitar a pontuação, dar expressão aquilo que estão a ler. Tem uma grelha para a avaliação da leitura, tem uma grelha para a avaliação da escrita, que eles próprios vão preenchendo e vão... Normalmente no fim da semana eu digo: “então, vamos lá ver? Vamos avaliar. Como é que está vossa leitura? Como é que estão a ler?” Isso também vos ensina a lerem tabela, pronto. Isso não é só língua portuguesa, serve também para matemática, porque eles precisam estar aqui e se orientar: no dia 14, no dia 15... Tem que estarem a seguir e depois também a leitura que eles fazem no final, a avaliação que fazem eu penso que é importante para eles saberem como é que estão e o que devem melhorar e eles se entusiasmam muito com isso. (Professora Amália).

Sobre a avaliação da leitura, há uma brochura específica proposta no PNEP, denominada “O ensino da leitura: a avaliação” (VIANA, 2009). Essa brochura tem o objetivo de conceituar a avaliação da leitura e apontar os instrumentos e processos de avaliação, como já observado no capítulo 3.

A avaliação que a professora faz é referente à leitura em voz alta. Assim, a criança deve avaliar se lê com clareza para o outro. A atitude de avaliar é oportuna; no

entanto, parece não estar claro para a professora que há outros elementos a serem avaliados sobre a leitura. A brochura em questão apresenta algumas propostas para o professor verificar na leitura do aluno: começa com o reconhecimento de palavras e passa, depois, à construção de significado.

Diante das duas propostas de avaliação, a da professora de propor que a criança faça uma análise da própria leitura quando lê em voz alta, e a da brochura, que pede para a professora analisar se a criança sabe decifrar e, depois, compreender, há um pressuposto de entendimento do que é ler.

No caso da concepção da professora, parece que ela entende que ler significa oralizar. Avaliar a leitura em voz alta é um processo importante, pois somos convidados a ler para outros em algumas situações cotidianas; no entanto, oralizar o texto em voz alta não significa que o leitor o compreende, condição básica para a leitura. Então, essa avaliação que a professora propõe deve ser uma das avaliações e não a única, nem a mais importante, se o professor quiser avaliar se o aluno compreendeu o que leu.

A brochura “O ensino da leitura: a avaliação” (VIANA, 2009) tem como pressuposto que ler, primeiro, é decifrar as palavras, depois, compreender o texto e não leva em consideração a avaliação da leitura em voz alta.

Parece, portanto, que a avaliação sobre a leitura não foi discutida durante a formação, visto que a professora não fez nenhum comentário e não faz a avaliação como propõe a brochura.

Quando a professora foi questionada sobre a parte teórica oferecida na formação ela afirma:

A parte teórica foi, foi, foi... como eu lhe disse, o colega é muito competente então temos todas as informações, tudo aquilo que ele levava para as sessões, eles depois nos mandava para os emails, aquilo era um compêndio enorme e temos muita, muita informação dessas sessões teóricas. (Professora Amália).

A organização do formador foi destacada, durante a entrevista, mas a professora não comenta nenhum apontamento teórico feito que ela considerou ter aprendido na formação. Ela pensa que alguma coisa mudou, mas não sabe exemplificar o que foi, talvez pelo fato de ela já realizar o que foi proposto na formação:

O colega que nos deu a formação vai muito ao encontro também da minha maneira de estar no ensino. Eu penso que ele conseguiu abrir algumas mentes e transmitir aos colegas que há outras maneiras de trabalhar. A não ser tão dependente do manual. (Professora Amália).

Há, porém, questões apresentadas no programa que divergem da representação da professora sobre sua prática, como é o caso da avaliação da leitura e do trabalho com a fonologia.

O último aspecto que destaco da narrativa da professora é a afirmação sobre as qualidades da formação devido ao formador ser um professor do ciclo 1:

É assim, o que eu lhe conto é que tivemos a sorte de ter um colega nosso como formador, um colega do primeiro ciclo que conhece muito bem toda a especificidade que é o primeiro ciclo, porque não há dúvidas que é diferente do primeiro ciclo, primeiro as crianças são muito pequeninas, de tenra idade e chegam-nos aqui com seis anos. É diferente, é mono docência, os meninos estão todos os dias conosco e o colega é um professor do primeiro ciclo e um professor do primeiro ciclo com muita capacidade. Um professor competente, muito competente e conhecia muito bem a nossa realidade. Foi realmente bom porque ele ia ao encontro mesmo daquilo que estávamos precisando e nós entendíamos muito bem aquilo que ele nos transmitia porque a linguagem era a mesma. Foi muito produtivo, foi bom, gostei, o colega é um colega amigo. O filho dele mais velho foi meu aluno, mas independente disso, foi ótimo, gostei imenso, aprendi imenso e fiz sem sacrifício nenhum, portanto fiz com gosto e muita vontade. (Professora Amália).

A professora demonstra ter uma relação afetiva com o coordenador e afirma a importância de a formação acontecer por meio de uma pessoa que conhece a especificidade do trabalho com o primeiro ciclo. Essa foi uma das características do programa apontadas pela maioria das pessoas entrevistadas. A formação parece se configurar como fidedigna por ser realizada por um formador que trabalha nas mesmas condições dos professores cursistas.

Segundo Cachapuz (2009), em uma formação continuada, um dos aspectos que devem ser levados em consideração é uma formação contextualizada. Para o autor, o PNEP se encaixa nesse perfil. Conforme assevera Cachapuz (2009, p.82):

O importante é articular estratégias e processos de formação com uma cultura de trabalho em que os professores possam ser parceiros na concepção e desenvolvimento de programas de formação, crítico-reflexivos do seu próprio ensino, em particular explorando percursos de investigação acção, ou seja, desenvolvam uma atitude permanente de indagação e busca de soluções.

O fato de o formador ser do contexto dos cursistas e estar nele pode facilitar essa construção de um professor que reflete e idealiza o seu trabalho prático. Embora tenha

havido uma proposição de formação, por meio das brochuras, os formadores tinham livre escolha de quais e como seriam utilizados.

A análise da narrativa da professora Amália recaiu sobre o método que utiliza para alfabetizar, como ensina a leitura para os alunos do terceiro ano, o não uso dos manuais e os aspectos positivos do formador. Embora tenha gostado do curso do PNEP, não relata nenhuma mudança na sua prática.

5.1.5 Professora Joana

A entrevista com a professora Joana (54) ocorreu no dia 22 de março de 2011, em uma escola pública, onde ela já foi professora. Há 31 anos trabalha nessa profissão no ensino da leitura e da escrita.

Conforme apontou a professora, sua formação no ensino básico foi rígida, em colégio de freira. Quando foi para o ensino médio (na época, em Portugal, denominado Liceu), optou pela área das Letras, especificamente Clássica e, depois, por causa do Grego, matéria considerada muito difícil pela professora, mudou para a área das Germânicas.

Ao final dessa formação, ocorreu a Revolução de 25 de abril, e a professora entrou na Universidade em Coimbra, mas, como ela mesma aponta,

houve muito saneamento de professores universitários porque pertenciam ao antigo regime, e, portanto tudo aquilo foi posto em causa, tudo aquilo foi mudado... E o que acontece? Dali a um ano, em que não lembro de ter tido uma aula na faculdade. (Professora Joana).

Devido a esse fato, abandonou a universidade, voltou para Guarda e fez o magistério por vontade dos pais.

Acabou não cursando o nível superior até os dias atuais, porque julga que não observa melhora na prática dos professores que cursam a universidade, nem deseja utilizar o tempo que pode estar com sua família para fazer essa formação.

Iniciou sua carreira no ensino público para jovens e adultos; depois foi para o ensino privado e voltou para o ensino público, primeiro, alfabetizando crianças de quinto e sexto ano que vinham de outros países e tinham dificuldades com a língua e, depois, no ensino regular.

Alguns aspectos da narrativa da professora foram selecionados para serem

analisados: a entrada na carreira, o trabalho realizado na escola privada, a experiência na escola pública com alunos de outras nacionalidades e sobre algumas especificidades do PNEP.

Especificamente sobre a primeira experiência como professora, Joana conta que iniciou seu trabalho na formação de jovens e adultos:

Eu fui uma das pessoas que acabei por ficar na alfabetização e porque, nessa altura, estávamos muito perto do 25 de abril e também do Ministério era alfabetizar o máximo de pessoas possível. Nossa porcentagem de analfabetos é ainda hoje alta, na época era muito, muito, elevada! Exemplo, nas aldeias todas do interior do país, a maior parte das raparigas mais velhas do que eu nunca tinham ido à escola e os rapazes faziam a primeira e segunda classe, mas os pais precisavam deles para trabalhar no campo e, portanto eram retirados da escola. Esses anos que houve essa alfabetização, foi de fato necessário, porque nossa porcentagem era altíssima. (Professora Joana).

A professora iniciou na carreira como docente na educação de jovens e adultos porque o número de analfabetos era muito alto. Provavelmente, a maioria dos professores preferia as escolas mais centrais e o trabalho com crianças, assim os novatos e menos pontuados ficavam com as situações menos privilegiadas. A professora relata as dificuldades que teve para ensinar aos adultos a ler e escrever:

O primeiro ano foi muito mal e estive sempre convencida que voltaria para a Faculdade porque meu primeiro ano fui colocada na alfabetização de adultos. E fui colocada em uma aldeia, que faz fronteira com a Espanha. E na alfabetização de adultos, eu tinha 23 anos e a aluna mais nova que eu tinha, tinha 46. E eu não fazia ideia porque nunca no Magistério, ninguém me explicou como é que se ensinava um adulto a aprender a ler e a escrever. Nós tínhamos preparação para crianças, não é? É com jogos, pedagogia, a didática era tudo virada para crianças de seis anos. Para adultos... Eu não fazia a mínima ideia como é que se ensinavam adultos, de modo que tenho a perfeita noção que fui uma péssima alfabetizadora de adultos porque eu não gostava, eu não sabia como é que se fazia [...]. (Professora Joana).

Joana considerou o primeiro ano muito ruim, pois não sabia como fazer para ensinar aos adultos a ler e a escrever. Nesse momento, parece não ter tido outro professor mais experiente que pudesse ajudá-la, nem a formação inicial lhe proporcionou, por meio do estágio, ou das discussões em sala de aula, meios para

pensar sobre a educação de jovens e adultos. Mas a professora foi motivada pela vontade dos alunos e aprendeu a ser professora de adulto na construção do que observou da própria prática:

A única coisa que fazia com que eu continuasse a insistir e a tentar fazer alguma coisa era o facto de eu perceber que eles queriam aprender a ler e a escrever porque tinham os filhos imigrados em França, em Alemanha, e, portanto ao receber as cartas deles, saber ler e escrever era muitíssimo importante. (Professora Joana).

A partir de uma necessidade real dos alunos, a professora se motivou para continuar sendo professora dos adultos. Pode-se comparar essa realidade com as propostas de Freinet (1973). Normalmente, escolarizamos e destituímos a função social da escrita na escola. Freinet (1973), percebendo isso, propôs algumas técnicas que se aproximavam da realidade social da escrita. Esse estudioso propôs que o professor criasse na criança necessidades de escrita que partissem do interesse delas.

A prática real da professora fez com que ela realizasse uma das técnicas Freinet (1973), sem saber que poderia ter sucesso a partir dessa ação. Ela continua contando sobre isso:

E foi conversando com eles, especialmente com elas, eram mais senhoras, foi conversando com elas e partilhando com elas também muito... o meu embaraço: “O que nós vamos fazer?” “O que vocês querem?” “Vamos nos ajudar umas às outras e vamos ver como é que fazemos...” Eu acho que elas olhavam para mim quase como a uma neta e devem ter pensado assim: “Coitada, vamos ajudá-la!” Juro que o que se vai fazer, é para acreditar que no final alguma coisa que tenha, valha a pena... E então eu comecei mesmo a ajudá-las a escrever cartas, a escrever cartas... Eu comecei pelo nome, depois o nome mais ou menos já iam fazendo. Depois começamos mesmo, era eu que escrevia as cartas. Eu penso que elas não aprenderam a ler e a escrever grande coisa, mais a ler do que a escrever. Porque ler, nós sempre tínhamos alguns livros, algum material... Por exemplo, uma coisa que era relativamente fácil, era a mercearia, por exemplo, os rótulos das embalagens. Elas sabiam o que continham cada embalagem, e, portanto, isso também percebi, enfim, também não é preciso ser muito esperto, que é mais fácil com o método global, com palavras inteiras, associá-las às coisas que usavam, e isso eu comecei a fazer. Eu, sinceramente, naquela altura, eu nem sequer tinha ouvido nunca falar no método global! Mas foi a maneira que eu arranjei porque eram os interesses delas... Tinha a ver com os interesses... (Professora Joana).

Nesse trecho, Joana toca em alguns pontos importantes da construção da sua

prática como professora. Afirma ter começado ensinando o nome, depois ter sido a escriba da turma.

Ao analisar os materiais do PNEP, percebo que eles não tratam em nenhum momento da educação de jovens e adultos, apesar de ainda haver adultos não alfabetizados e programas para a educação de jovens e adultos, como é o caso do Programa de Formação em Competências Básicas, oferecidos pelo Ministério da Educação. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986), a formação inicial do professor de adultos é a mesma dos professores de educação básica. Um professor que cursa o PNEP, portanto, pode ser professor de adultos, sendo pertinentes algumas discussões voltadas a essa especificidade.

Sobre a questão do trabalho com o nome do aluno, o PNEP também não apresenta nenhuma proposta. Já Curto, Morillo e Teixidó (2000) propõem um trabalho com o nome. Contextualizar a escrita do nome pode ser uma maneira de começar o trabalho com a leitura e escrita, desde a pré-escola. É importante saber onde e para que escrevemos o nosso nome: na pasta para identificá-la, na lista de presença etc. A partir das letras dos nomes, algumas referências são criadas para a escrita de outras palavras. No caso da carta, como a professora explicou, sempre o nome da pessoa vai no remetente ou no destinatário e ele serve para assinar a carta. Nesse sentido, o nome tem função social: identificar a pessoa que mandou e recebeu a carta.

Outro aspecto lembrado pela professora é o fato de ela ser a escriba da turma, o que ocorreu devido à necessidade prática encontrada pela professora. Na brochura “O ensino da escrita: a dimensão textual” (BARBEIRO; PEREIRA, 2008, p. 33), há a afirmação: “O ensino da escrita deve contemplar uma dimensão integradora que reúne a acção sobre o processo de escrita e a acção sobre o contexto dos escritos”. No caso da realidade descrita pela docente, o contexto social foi dado pelos alunos, que queriam escrever a carta para seus familiares, e o processo de escrita era vivenciado por eles quando a professora escrevia a carta. A partir disso, a professora poderia organizar o seu trabalho com a leitura e escrita.

Na narrativa acima, a professora conclui que realizava o método global sem saber nomeá-lo. Ela considera que não é preciso “ser muito esperta” para ter uma prática baseada no método global. No entanto, estabelecendo-se uma analogia com a própria história do ensino dos métodos de alfabetização, o trabalho com o método global não foi o primeiro a ser utilizado de maneira hegemônica e, ainda hoje, há

professores que consideram esse método inoportuno, porque, para eles, é necessário partir da letra.

A professora continua a entrevista contando sua experiência seguinte com o trabalho como professora. Mudou de cidade porque se casou e começou a ministrar aulas em um colégio particular de grande renome na cidade, onde esteve por doze anos. Em seguida, foi reestruturar, como sócia de uma colega, um colégio particular. Esse colégio começou sem alunos e, aos poucos, os alunos foram se matriculando e, como eram poucos, a professora propôs uma turma multisseriada. Joana trabalhava também como professora e conta sobre sua prática:

No final do primeiro ano, eu tinha uma turma sensivelmente com 10 ou 12 miúdos, mas com os anos todos misturados! Nós íamos aceitando todos os miúdos que iam chegando! E, entretanto fomos sempre fazendo isso, e quando cheguei ao quarto ano, começando do primeiro até chegar ao quarto tinha um grupo de 37 alunos divididos em quatro grupos. [...] Os meus alunos de quarto e terceiro ano ajudavam imenso os de primeiro e de segundo. Era uma outra maneira que eu arranjei para haver uma colaboração engraçada. Lembro-me de uma vez eu estar a dar uma aula de história para o quarto ano e ter o segundo e o terceiro ano a fazer outro tipo de trabalho, claro que quando se dá uma aula em voz alta, os outros não podem estar a fazer um trabalho que exige muita concentração, tem que estar a fazer trabalhos mais leves que os permita ouvir e ao mesmo tempo fazer o seu trabalho e nunca mais me esqueço que quando comecei a questionar, a fazer perguntas sobre aquilo que eu tinha acabado de dizer, começo a ver um menino de primeiro ano sempre com o dedo no ar, ele tinha percebido imensas coisas, imensas coisas, e ficou completamente delirante quando percebeu que sabia responder. Eu também fiquei entusiasmadíssima com ele. Lembro-me assim de pequenas coisas que iam acontecendo nas aulas que eram muito engraçadas de perceber que só com essa mistura é que se conseguia dar conta. (Professora Joana).

Nessa experiência com a sala multisseriada, a professora revela outras aprendizagens que teve na prática, devido à mistura de idades e anos. O fato de estar com crianças de idade e anos de escolaridade diferentes, fez com que a professora percebesse que um aluno pode ajudar o outro e que uma criança mais nova pode aprender o que a professora ensina aos mais velhos.

Sobre o trabalho em grupo, não há discussão revelada no PNEP, mas vale ressaltar que também as crianças que têm a mesma idade podem ser o parceiro mais experiente do outro. Segundo Vygotski (2001), aprendemos nas relações interpessoais, com parceiros mais experientes. Como as turmas normalmente têm por volta de trinta

alunos, o professor pode pensar em momentos em que um aluno ajude o outro.

Ao continuar narrando sobre sua experiência no colégio privado, a professora comenta:

Foi exatamente nessa altura, quando tive o colégio, que introduzi uma ou outra coisa que ainda utilizo. Meus alunos tinham que ter sempre dentro da mochila um livro para ler e eram habituados a que mal terminassem o trabalho, eles sabiam que eu não podia estar em todos os sítios ao mesmo tempo, eles tiravam o livro e liam até eu poder chegar perto deles para os orientar em outra tarefa qualquer. E era um hábito que qualquer aluno meu tinha, porque mesmo aqueles que não gostavam de ler, quando viam os outros fazerem, não tinham coragem de não fazerem, portanto obrigatoriamente faziam. Continua a ser um método que eu uso hoje ainda. Essa turma, por exemplo, desde do primeiro ano eles têm um livro na mochila e os que não têm, ou porque se esqueceram dele, não se sentem bem quando percebe que toda a gente está a ler. Portanto isso eu percebi com essa turma, com os níveis todos misturados. Estratégias para conseguir atender as crianças individualmente e os outros utilizarem o tempo Foi aí que eu percebi que tinha que arranjar estratégias, tinha que arranjar modos de não prejudicar nenhum dos meus grupos, conseguir chegar a todos e mantê-los ocupados de uma maneira proveitosa, durante o máximo de tempo possível. (Professora Joana).

Da experiência com a turma multisseriada, a professora mostra uma estratégia utilizada para cada um ter seu livro e ler no momento vago. Essa estratégia pode ser boa, mas os alunos precisam ter outros momentos de leitura. Ler é mais do que ocupar o tempo e não fazer bagunça, ou esperar a professora. Lemos em diversas situações, em diferentes contextos, com diversos objetivos.

A partir da experiência no ensino privado, Joana foi convidada a prestar um serviço para o ensino público, um trabalho específico, com crianças oriundas de outras nacionalidades, que não sabiam ler e escrever o português de maneira satisfatória. Sobre essa experiência, a professora não relata sua prática, apesar de declarar continuar trabalhando com alfabetização das crianças.

Durante esse tempo que ficou nesse projeto de recuperação das crianças, já era concursada para ministrar aulas no ensino oficial como docente; portanto, quando o Estado “cortou” as verbas para os projetos a parte, ela assumiu um primeiro ano do ensino básico. Conforme narra, estava muito insegura e com medo, pois já tinha estado com tantas crianças que chegavam ao quinto e sexto ano sem saber ler e escrever. Por isso, a preocupação para que todos os seus alunos aprendessem a ler e escrever. Nesse

sentido a formação do PNEP foi proposta para ela num momento muito oportuno.

A professora narra que, para ela, o programa surgiu em uma hora desejada: “surgiu na altura certa, em que eu estava com predisposição para aceitar ajuda exterior”.

Joana afirma ter gostado da formação:

Eu gostei muito do PNEP, por variadíssimas razões também. Ele pegou-me em uma altura que eu estava com essas inseguranças todas, cheia de medo de voltar...

Depois porque eu gostei sempre muito de ensinar Português, e gostei sempre muito de ensinar para além daquilo que aprendi como se ensinar. Aquelas coisas que ninguém nos diz como se deve ensinar e sempre eu gostei muito de ensinar. Tem muito a ver, acho eu, com o facto de eu ter tido latim. E, portanto para mim, a formação das palavras, por exemplo, eu não deixo passar uma palavra nos meus alunos sem os questionar com as palavras da mesma família: “donde é que vem esta palavra?”, “qual é a palavra mãe que deu origem a esta palavra?”, o que eu acho que é muitíssimo importante, e este facto se deve ao facto de eu ter tido alguma formação em latim e, portanto quando estou a perceber que é muito importante esta via. Depois eu fiz o PNEP por uma outra razão, esta mais pessoal, conheço a Belisanda há muitos anos. Portanto é uma profissional que eu respeito, e não estou a fazer formação com pessoas que não tem competência para dar-me e, portanto houve assim um clima que favoreceu aquilo que eu fosse fazer. (Professora Joana).

Três foram as razões apontadas pela professora por gostar de ter realizado o PNEP: estar predisposta a realizar a formação, ter afinidade com a língua portuguesa e considerar a formadora muito competente.

Quando questionada sobre a parte prática e teórica realizada no programa, a professora narra:

Eu vou evidenciar essencialmente a parte prática. Foi aquela que me deixou marcas que me ajudaram muitíssimo. A parte teórica, se a pessoa é minimamente interessada, sabe a parte teórica do PNEP se bem que possa a nomenclatura, o modo como se chama isso, aquilo; ser diferente, mas não significa que o que a matéria em si, seja diferente, o que muda, muitas vezes, são as palavras. Portanto, não achei tanta diferença, achei mesmo que era uma questão de a pessoa ter disposição para se adaptar às novas nomenclaturas. Onde eu achei essencialmente a diferença foi na prática, no modo “como se”, e essencialmente, o que para mim foi novidade, que era uma coisa que eu aí não fazia é o modo como se explora um livro qualquer. (Professora Joana).

Joana afirma que, na a parte teórica, houve pouca inovação, mas não diz

exatamente o que faltou e ressalta a parte prática de como explorar um livro, questão abordada na brochura *O ensino da leitura: a compreensão de textos* (SIM-SIM, 2007).

A professora diz que não se considera tradicional e que fez sempre inovações pela exigência da diversidade de situações práticas em que se encontrou. No entanto, sua maneira de abordar um livro mudou:

Eu já fazia algumas inovações, porque tive um percurso que me obrigou a desenvolver muitas estratégias. E, portanto não me considero nada o tipo de professora muito tradicional, que ensina sempre da mesma maneira. Portanto, eu tenho uma noção que já fazia muitas inovações e já tinha percebido há muito tempo a importância da leitura e da escrita. E nunca me tinha passado pela cabeça, esta nova maneira de eu pegar num livro qualquer. É que aqui, não daria importância nenhuma, antes de fazer o PNEP, em que aquele livro não me dizia nada e que depois do PNPE, eu percebi como é que posso pegar nele, como é que eu posso explorar e os resultados que isso pode ter nos meus alunos. E, portanto isso para mim foi o mais evidente e aquilo que foi, de facto, diferente. Foi essa parte! (Professora Joana).

Apesar de reconhecer mudanças no trabalho com a leitura, a partir de alguns elementos de um livro, a professora não narra nenhum exemplo de como realiza esse trabalho depois da formação do PNEP e não comenta os resultados apresentados pelos alunos.

Ainda sobre a formação do PNEP, afirma ter sido proveitosa, pois os professores tinham a oportunidade de partilha:

Agora, o que acontecia era que habituamo-nos, desde o primeiro dia, a fazer muita partilha e ao partilharmos muito as nossas dúvidas, a maneira como trabalhávamos, as dificuldades que sentíamos na turma e pedindo ajuda umas às outras, o que acontecia era que nós, às vezes, dávamos dicas de coisas que nós já tínhamos experiência: “olha, eu já fiz assim, não resulta!”, “tu não vais por aí, experimenta assim!” “com esses alunos, se calhar, esquece o método analítico sintético, experimenta o global!” “vê como é que se faz não sei o quê...” “olha, se calhar com este grupo, experimenta os da 28 palavras!” “se se sentes segura nesse experimenta, vê se podes resolver este caso ou outro, ou o outro.” Mas nunca especificávamos ou desenvolvemos cada método. Isso surgia, de fato, na partilha de dificuldades. (Professora Joana).

Na realidade cotidiana dos professores entrevistados, não há horário destinado à formação em serviço para troca de experiência e reflexões sobre a didática, Quando o diretor julga necessário, marca uma reunião com os professores. Nesse sentido, o PNEP foi uma oportunidade para o encontro e a troca entre os professores. O momento de

encontro dos professores se torna necessário para aprender com o colega mais experiente e, assim, ir se formando professor. Alguns professores entrevistados relataram que, no início da carreira, aprenderam a ser professores com outro professor que já estava como professor e sabia as especificidades do trabalho docente.

Quando questionada sobre a melhor forma de alfabetizar, a professora responde:

Eu não acho que há uma forma, acho que há várias, várias formas... Tem a ver com os miúdos. Nem todos os alunos aprendem da mesma maneira a ler e a escrever. O grande problema é que nós não podemos a dividir em tanto método ao mesmo tempo. Então o que acontece é que tentamos arranjar um método que nos parece mais abrangente, que abrange o maior número de alunos, o que não significa que seja o melhor. Mas provavelmente, é aquele que, na minha opinião, o analítico sintético é o que abrange o maior número de alunos dentro de uma turma. Não me parece que seja o melhor... O que acontece também: é neste que eu me sinto mais treinada, é neste que eu me sinto mais segura e, portanto para mim é aquilo que eu acho que sou capaz de aplicar melhor. (Professora Joana).

A escolha da professora pelo método analítico sintético se dá pela segurança que ela sente em adotar esse método e não outro e, também, pelo fato de não ser possível utilizar um método para cada aluno. Joana explica como se desenvolve o método:

Neste método, partimos da letra, a letra passa para a palavra, para sílaba, da sílaba para palavra. E depois fazemos o contrário. Depois é descobrir na palavra aquela letra, identificar aquela letra, e o método que vai expresso na maior parte dos manuais escolares que se utilizam em Portugal, inicia-se com letra, sempre! Portanto, tem uma ordem, não significa que aquela ordem tenha que ser respeitada. Por que não? Tem a ver também da maneira como se trabalha dentro da sala. E se surgir uma outra letra qualquer, mesmo que esta letra está lá mais para o meio, não significa que eu não possa fazer. Mas este método que está ordenado por letras, não segue a regra do alfabeto, começa pelas vogais, a primeira letra que está é o “i”, faz-se o treino gráfico do “i”, portanto está associado à visualização, leitura e a parte de escrita. Tem essas três vertentes. E ficam, portanto depois todos os casos de leitura, ficam para o final. Só depois de se dar o abecedário todo, então aí, nesta altura, vamos dar os casos de leitura. Todos! Os pre, os che, os lhe, os x, os dois SS, os dois RR, o s que vale z, o r que sozinho vale “rri”, no meio já vale só “ri”, portanto todos estes casos especiais de leitura são dados depois de se darem as letras todas. (Professora Joana).

O método descrito pela professora parte da letra para a leitura e escrita. De acordo com Sim-Sim (2009), em uma brochura do programa, o ensino da leitura está associado à aprendizagem dos caracteres do alfabeto; contudo, antes do ensino formal

da leitura, os alunos passam por um enamoramento com a linguagem escrita.

Sim-Sim (2009) afirma que a aprendizagem da leitura passa por algumas etapas: fase de leitura pré-alfabética, parcialmente alfabética e totalmente alfabética. Na primeira etapa, se a leitura é uma fonte cotidiana de prazer afetivo, social e cognitivo, a criança descobre as palavras por meio dos contextos sociais; um exemplo é a leitura de palavras em rótulos conhecidos. Na segunda fase, a criança descobre que, na linguagem escrita, existem letras e, por fim, aprende a ler convencionalmente.

Evidencio na narrativa da professora Joana uma aprendizagem calcada na prática cotidiana. Por meio da própria experiência, ela “descobriu” meios de ensinar que parecem se originar de uma mudança da prática mais marcante do que a formação contínua realizada no PNEP. Apesar de ter aprendido com os seus alunos adultos que poderia trabalhar a leitura e escrita por meio das cartas, não conseguiu sistematizar o ensino e, assim, construir o seu próprio método. Recorreu, então, a um dos métodos mais utilizados para alfabetizar, que ela denomina sintético analítico.

Se tivesse embasamento teórico e uma formação que lhe permitisse ver que poderia partir de textos com função social para ensinar a ler e escrever de maneira sistemática, talvez a professora pudesse ter avançado em relação ao método escolhido para ensinar.

Segundo Bakhtin (2003), a unidade básica do discurso é o diálogo, porque sempre tem uma relação com o outro, e a língua existe nas relações sociais de forma dialética e mutável. Esse autor afirma:

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003 p.261).

Bakhtin (2003) apresenta os enunciados como gêneros do discurso. Os gêneros do discurso constituem a manifestação da língua, são diversos, mutáveis, construídos pelo homem conforme as necessidades vão sendo criadas.

Já o enunciado refere-se a uma oração em um contexto. Essa afirmação faz-nos

repensar sobre como a escola ainda não se tornou lugar para o texto em contextos significativos. Ao longo de sua história, essa instituição pouco evoluiu no ensino da leitura e escrita, uma vez que, na maioria das vezes, ainda trabalha com a oração fora do contexto e desprivilegia as características e o valor do enunciado.

Quando a professora começou sua prática como professora, foi motivada pelos seus alunos a trabalhar com enunciados, quando eles manifestaram o interesse pela escrita de cartas, mas depois, ao longo do seu percurso, a professora, para alfabetizar, escolheu o ensino da leitura e da escrita por meio das letras, ou seja, um ensino que desconsidera o enunciado.

A narrativa da professora Joana revelou o percurso da sua vida profissional e sua formação como professora. Apesar de ter revelado gostar muito de realizar o PNEP, destacando as competências da formadora, a troca de experiência e a mudança no trabalho com a leitura de um livro, a professora não exemplificou exatamente como mudou e o que, além de continuar alfabetizando exatamente da mesma forma como fazia antes.

Pelo exposto, cada uma das entrevistas possui suas peculiaridades individuais e alguns assuntos recorrentes. Das cinco entrevistas realizadas, alguns itens podem ser destacados:

- o aprendizado com a realização da formação do PNEP referente à maneira como os professores leem os livros aos seus alunos – vale ressaltar, no entanto, que, apesar de aparentemente os professores lerem mais, a distribuição de livros de literatura infantil é reduzida nas escolas (ARENA, 2008);
- a permanência dos métodos de alfabetização, talvez devido ao fator ressaltado por Arena (2008, p.16) de que “[...] o modo de alfabetizar em Portugal não está no núcleo do debate educacional, nem na universidade, nem nas escolas”;
- a mudança em relação à planificação da escrita, que antes do programa não acontecia, e a maior ênfase na consciência fonológica;
- o destaque ao fato de a formação ser realizada por um professor que trabalha com as séries iniciais do ensino básico e também pelas competências positivas que esses formadores tiveram para realizar a

formação.

A seguir, serão apresentadas e analisadas as narrativas das professoras brasileiras.

5.2 NARRATIVAS DE PROFESSORES BRASILEIROS

Como no item 5.1, no qual apresentei a análise dos professores portugueses, explicito neste item a análise das professoras brasileiras. Exatamente o mesmo procedimento realizado com os professores portugueses (escolha do lugar para realização da entrevista e devolutiva da entrevista para correções e validação dos professores) foi também feito com as professoras brasileiras. Segue, abaixo, a análise de cada uma das entrevistas.

5.2.1 Professora Rose

A entrevista com a professora Rose (43 anos) foi realizada no dia 10 de maio de 2010, na minha casa, conforme a preferência da entrevistada. Somente para ratificar, essa professora fez pré-escola, magistério e pedagogia numa universidade privada e presencial. Provavelmente por ser a entrevistada mais nova, foi a única que fez educação infantil e a faculdade, logo após o magistério.

Ao longo da sua carreira, iniciada antes mesmo de terminar o magistério, no ano de 1986, a professora ministrou aulas para todas as séries iniciais do ensino fundamental. Dedicou muitos anos somente à primeira série, na rede estadual paulista. No momento da entrevista, havia deixado a rede estadual de ensino para se dedicar somente à educação em escolas municipais.

Sobre o início da carreira docente, a professora comenta que iniciou a lecionar antes mesmo de terminar o magistério em um projeto proposto pela diretoria de ensino, chamado Próleste²⁸.

A professora conta sobre seu primeiro contato com o construtivismo, quando foi eventual nas escolas:

Depois, quando eu me formei, eu já fiquei como eventual nas escolas, daí fui para Suzano como estagiária e lá eu conheci, numa escola, o

²⁸ Esse assunto foi tratado no capítulo anterior.

pessoal trabalhando com o método construtivismo. Eu peguei o finalzinho do tradicional e estava começando com o construtivismo. Eu gostei mais. Era como a gente trabalha agora, com letra de forma, o nome da criança. Eu comecei a fazer Cursos na Diretoria de Ensino daqui, o primeiro foi Alfabetização Teoria e Prática, que era uma vez por semana aqui na diretoria e uma vez por mês na PUC²⁹. Muito bom!

Eu não conseguia trabalhar com o silabário, eu comecei a trabalhar no construtivismo. Fui em São Paulo assistir a uma palestra com a Emilia Ferreiro, que ela veio para cá, e aí começou... Eu fiz o PROFA, o Letra e Vida.

Ah, tinha o Projeto Ipê também que a gente fez. O Projeto Ipê era mais, como é que fala, não era prática, era só ... leitura de texto, só teoria, mas também voltado para o construtivismo. (Professora Rose).

Vale o destaque novamente sobre as bases teóricas do projeto Ipê que não estavam embasadas somente no construtivismo. Embora nos materiais do Projeto Ipê de 1990 tenham saído alguns textos o tendo como referência teórica.

Portanto, o trabalho com o construtivismo foi despertado na professora depois que alguns anos que era professora da rede. Conforme ela aponta, teve contato com a proposta construtivista na escola e por meio de diferentes formações. Todos os cursos apontados no trecho acima pela professora tiveram também uma base construtivista. Desde o início da década de 1980, há uma tentativa de implementação desta teoria na rede estadual de São Paulo, como já foi mencionado em outros momentos nesta tese.

A professora aponta o construtivismo como um método, mas essa concepção não se caracteriza como tal. No documento de apresentação do Programa Letra e Vida (SP), Emilia Ferreiro (SÃO PAULO, 2003) aborda esta questão. A pesquisadora afirma que, no século XX, houve três períodos em relação aos debates sobre alfabetização. No primeiro momento, a discussão ocorria em torno do ensino na busca do melhor método para ensinar a ler e escrever, com a crença de que o fracasso escolar se relacionava com o método. O segundo período foi a partir da década de 1960, quando o fracasso escolar foi encarado como um problema do aluno. A partir dessa premissa, as pesquisas buscavam compreender o que havia de errado com as crianças que não aprendiam. O terceiro período começou em 1970, marcando uma mudança de paradigma; ao invés de se pensar no método de ensino ou nas deficiências das crianças, começou-se a refletir sobre como a criança aprende e o que pensa da escrita. Esse é o denominado construtivismo, postulado por Ferreiro e Teberosky (1999).

²⁹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

A professora continuou comentando a respeito de como aprendeu a trabalhar com algumas propostas construtivistas:

Quando eu fui como estagiária, lá em Suzano (SP), eu via as outras professoras ensinando, através do nome, com letra de forma. Eu ia pegando uma coisinha de cada uma, mas não tive a informação nem no magistério, nem na faculdade. (Professora Rose).

Rose explica que aprendeu observando outros professores mais experientes e comenta algumas ações que as professoras denominadas construtivistas faziam: ensinavam a partir do nome e com letra de forma. O ensino da escrita com letra de forma maiúscula é proposto na coletânea de textos do módulo 1. Como aponta a equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2003a, p.2), “o uso da letra de forma maiúscula é o mais recomendado, pois suas características permitem que eles analisem as letras separadamente, distinguindo-as umas das outras com facilidade”.

Especificamente sobre o trabalho com o nome do aluno, há um texto sobre esse assunto na coletânea, módulo 2. Segundo Barros (2003), o conhecimento do próprio nome tem duas consequências importantes para os alunos que estão se alfabetizando: é uma escrita livre de contexto e informa sobre a ordem não aleatória dentro do conjunto de letras. A partir dessa premissa, são propostas algumas possibilidades de trabalho com o nome: copiar o nome quando se fizer necessário, escrever o nome com letras móveis, montar o nome com as letras oferecidas pela professora, brincar de forca, jogo da memória, bingo de nomes, dentre outras atividades (BARROS, 2003).

Um trabalho que a professora viu sendo realizado na escola onde teve sua primeira experiência como docente está presente no material proposto no Programa Letra e Vida (SP).

A professora relata sua atividade docente:

Quando comecei a alfabetizar seguia os livros didáticos, mas eu gostava de fazer algumas coisas diferentes, não ficava só dentro da sala de aula!

Quando eu fiz o Letra e Vida é que eu comecei a aplicar mais o construtivismo. Trabalhar com parlendas, trabalhar com os textos, dos textos a gente tira as palavras, a gente trabalhava a palavra, que nem eu faço agora, trabalho com o alfabeto, com o nome deles. (Professora Rose).

Rose fala do início da sua profissão e do uso do livro didático, mas propondo outras atividades também. Afirma ter sido com o Letra e Vida (SP) que começou a

mudar mesmo sua prática e a trabalhar com parlendas, textos, alfabeto e o nome das crianças. De fato, todas essas atividades são propostas nas coletâneas de texto. Apesar de considerar ter uma prática diferente depois do Letra e Vida (SP), a professora não justificou a razão de realizar essas atividades e não outras, mas afirma que as crianças constroem a escrita.

Dessa afirmação, pode-se inferir que a professora não acredita na proposta empirista da educação que, conforme aponta Weisz (2003a), se expressa em um modelo da aprendizagem conhecido como “estimulo-resposta”, mas num modelo calcado na construção do aluno, como postulam Ferreiro e Teberosky (1999). A professora conta como não se satisfazia quando ensinava as crianças, conforme propunha o projeto Esperança, que, segundo a professora, era um projeto da Diretoria de Ensino para alfabetizar as crianças a partir da memorização das famílias silábicas: *“Quando comecei alfabetizar no projeto Esperança, eu detestava porque eu achava que as crianças não aprendiam nada, era só memorização. Agora eles constroem, constroem a escrita”*.

A professora continua comentando seu trabalho que considera ser baseado no construtivismo:

Estou com um primeiro ano, na prefeitura, e a maioria da sala já está com valor sonoro por causa das atividades que a gente dá, porque a gente trabalha com parlendas, com textos que eles já sabem de cor, e a gente trabalha dentro dos textos algumas palavras e o todo. Eu trabalho com alfabeto móvel, com leitura, literatura infantil. (Professora Rose).

No momento da entrevista estávamos no segundo bimestre letivo e a professora comenta que a maioria dos alunos está com valor sonoro³⁰. Segundo a professora, o fato de as crianças estarem assim, é um bom sinal, e se deve às atividades que ela propôs.

Outra ação que a professora afirma realizar é a leitura diária:

*Eu leio para eles todos os dias, e a gente conversa sobre o texto. Esses dias eu li uma historinha do Joelho Juvenal. Quando o joelho ficou adulto, o menino ficou adulto e o menino usou calça, eu perguntei para eles:
– Por que será que o joelho do menino ficou escondido? Agora ele não vê mais nada!...
Daí um deles lá falou:
– Porque ele cresceu!
Então a criançada é esperta, não dá para a gente ficar com uma coisa sistemática, eles tem que estar em atividade.*

³⁰ Valor sonoro, segundo as hipóteses de escrita da criança, apontadas por Ferreiro e Teberosky (1999), a maioria dos alunos dela está na fase denominada silábica com valor sonoro, quando a criança compreende que a escrita se relaciona com a fala e para cada sílaba atribui uma letra.

Quando eu fiz o Letra e Vida que eu comecei aplicar mais, porque eu tinha medo, a maioria dos professores que eu via tinham medo de trabalhar com o construtivismo, porque era uma coisa nova, então acabava sempre misturando; mas eu não, eu acho que não tem significado nenhum as sílabas soltas. (Professora Rose).

Fazer a leitura diária é uma proposta do Programa Letra e Vida (SP), inclusive durante o curso, todas as aulas começam com uma leitura feita pelo formador. Lerner (2003) afirma que o professor deve assumir uma posição de leitor. Segundo a autora (LERNER, 2003, p.18), “a leitura do professor é particularmente importante no início da escolaridade, quando as crianças ainda não leem, por si próprias, de forma eficaz. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto”.

Conforme afirma a professora, uma das propostas do Letra e Vida (SP) que ela considera que deve ser realizada é a leitura diária: “Uma prática que é boa e deveria ser mantida é a leitura diária. Tem professor que não gosta de ler!”

Outro assunto que a professora comenta é o uso das sílabas soltas. Há professores que consideram, em conversas informais, que hoje o bom trabalho é o “mesclado”, usam algumas atividades propostas pelos materiais do Letra e Vida (SP) e Ler e Escrever (SP), mas também trabalham as sílabas. Diferentemente dessa postura, a professora afirma não ter nenhum sentido para a criança trabalhar a sílaba solta.

Compactuo dessa assertiva sobre a falta de sentido que há no trabalho com as sílabas soltas para a alfabetização e utilizo uma afirmação de Smolka (2003), na tentativa de apresentar uma concepção baseada na teoria da Enunciação, proposta por Bakhtin (2006), que vai além da proposta construtivista: “[...] alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura [...]” (SMOLKA, 2003, p. 69).

Rose afirma novamente que aprendeu no Letra e Vida (SP) que a criança constrói a escrita:

*Aprendi no Letra e Vida que a criança constrói a escrita, depois que ela constrói, ela não esquece mais, e a gente tem que dar liberdade para ela construir.
Tem que dar atividades para a criança levantar hipóteses, avançar...
O Letra e Vida acrescentou, porque dá maior liberdade para a gente*

trabalhar com a criança, a gente não fica presa só no caderno, você pode trabalhar com o alfabeto móvel, você pode trabalhar com... várias coisas. (Professora Rose).

Rose parece concordar com algumas afirmações de Ferreiro (1995, 1999) e afirma que, para o construtivismo, a criança constrói a escrita. Como considera Ferreiro (1995), conforme apontado no capítulo 3 desta tese, o professor tem a função de proporcionar momentos para a aprendizagem da leitura e escrita, oferecendo à criança momentos de contato com os materiais escritos. Também é sua função o ensino do nome das letras, mas a aquisição da leitura e escrita é um processo individual que segue passos ordenados (hipóteses de escrita).

Contrapondo esse pressuposto, Smolka (2003) propõe um trabalho baseado na teoria da Enunciação e na Análise do Discurso. Ela mesma aponta o porquê dessas escolhas. Segundo a autora, a alfabetização implica leitura e escrita em momentos discursivos, sendo o próprio processo de aquisição uma sucessão de momentos discursivos, de interação e de interlocução. Para a pesquisadora, a Teoria da Enunciação:

[...] aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sócio-histórica. (SMOLKA, 2003, p. 29).

Smolka (2003) utiliza a análise do discurso para a realização de reflexões sobre princípios teóricos e metodológicos para pensar as relações pedagógicas.

Esses pressupostos mudam o foco central da atividade docente em relação à alfabetização. Na concepção empirista, a criança é vista como um sujeito que não sabe e precisa aprender exatamente o que o professor ensina (WEISZ, 2003). Para o construtivismo, a criança, interagindo com o objeto socialmente criado, a escrita, constrói sozinha, com o auxílio do professor em alguns poucos aspectos da escrita, suas hipóteses de escrita até alcançar a escrita convencional. Diferentemente dessas duas crenças, para Smolka (2003), a criança aprende a ler e escrever num processo discursivo. A criança precisa estar em contato com o outro, em um contexto socialmente construído para ter a necessidade de ler e escrever e saber para quem escreve, o que escreve e assim por diante.

Quando questionada sobre qual é a melhor maneira de alfabetizar, a professora assegura:

O melhor jeito de alfabetizar é através de textos, parlendas, textos que a criança já sabe de cor, com o alfabeto móvel, não só dentro da sala de aula, leitura diária, dramatizações, usar todos os recursos que a gente tem na escola, ouvir histórias. (Professora Rose).

Pela narrativa da professora, parece que ela não concebe e não tem em sua prática uma atividade de alfabetização com uma cartilha e as famílias silábicas. Um exemplo de uma atividade realizada pela professora em uma turma de alfabetização é mostrado no trecho a seguir:

*Essa semana das mães eu dei para o primeiro ano uma quadrinha:
– Sou pequenininha do tamanho de um botão, levo o papai no bolso e a mamãe no coração, - e perguntei para as crianças se elas sabiam o que estava escrito na lousa. Uma delas falou que aquela primeira palavrinha “sou”, ela não falou “sou”, mas ela falou que parece com a palavra sol que eu coloco no calendário. Faz o desenho do sol e escreve sol embaixo, então ela associou a palavra sou e sol e daí eu falei para eles:
– Vocês conhecem alguma palavrinha que está aqui? Alguns conheceram a palavra mamãe, papai. Eu falei:
É uma quadrinha, a gente vai ler e acompanhei com eles:
– Sou pequenininha... – Pedi para eles circularem a palavra papai, mamãe, coração. Falei do til. Perguntei:
– O que é aquilo em cima da letra? – Uns falavam:
– É uma cobrinha – Uma menina, a Jéssica, falou que era o til. Eu expliquei que era o til, não irmão da mãe, mas um acento. Depois eu peguei tiras da quadrinha e coloquei na mesinha para eles montarem, eu apaguei da lousa. Eles conseguiram montar, pela primeira letra, eles foram montando. (Professora Rose).*

Uma das propostas do Programa Letra e Vida (SP) é a utilização de quadrinhas na prática docente. O trabalho com elementos da cultura popular é interessante, mas cada lugar tem características próprias, inclusive quadrinhas diferentes, e ainda há locais que não costumam ter esse tipo de texto. Certamente uma das funções do professor é ampliar a cultura da criança com textos desconhecidos por ela. No entanto, parece que o Letra e Vida (SP) propõe o uso das quadrinhas justamente por entender que é um texto que as crianças têm de memória e por ser um texto curto. Nada impede o uso das quadrinhas, mas não significa que seja oportuno em todas as escolas.

A professora afirma que, apesar de ela não utilizar as famílias silábicas, há muita gente que ainda usa, e conta um fato ocorrido com uma colega de trabalho:

Na época que eu trabalhava com a dona Cidinha Soligo, que a filha dela, a Isaura, trabalhava no Letra e Vida, ela passava muita experiência para gente de como trabalhar com a sala e tinham

professores que o dia que ela não aparecia na escola, eles davam o carreirão, o silabário. Um dia ela veio sem anunciar e a professora virou o cartaz para ela não ver, mas ela percebeu, então ela falava que ela mesclava. Eu acho que não tem essa de mesclar! Porque esse carreirão não tem significado para criança, ele só vai robotizar, e eles teimam em falar que aprende sim, mas eu não acho que aprende, a criança memoriza. E foi muito engraçada essa situação dela virar o cartaz! Mandava para casa também. Quando a diretora estava, ela dava atividade do Letra e Vida que eram de completar, colocar a letrinha, as iniciais, finais, com o alfabeto móvel. E quando a diretora não estava, ela mandava o silabário para a criança copiar, o “ba” “be” “bi” “bo” “bu” para casa que assim a diretora não ia ver. Ela estava enganando ela mesma. (Professora Rose).

A narrativa releva que nem sempre basta ter uma formação para que a concepção e a ação docente mudem. Apesar de ser justificado no programa Letra e Vida (SP) que o professor não deve trabalhar com as famílias silábicas e apesar da cobrança da escola para que os professores assumam as propostas do Letra e Vida (SP) e Ler e Escrever (SP), nem todos os professores deixarem de ensinar usando as famílias silábicas.

Parece que, para essas pessoas que partem da premissa de que a melhor maneira para alfabetizar é a partir das sílabas, o construtivismo não faz sentido e, como “é imposto” que trabalhem a partir dele, alguns professores mentem sobre o seu trabalho, realizando de maneira velada o que acreditam.

A professora Rose diz não concordar com essa postura porque as crianças, por meio de métodos considerados tradicionais, não aprendem, mas memorizam e fazem uma tarefa sem sentido para elas.

As narrativas da professora revelam que, antes de realizar o curso Letra e Vida (SP), a professora já se interessava pelo construtivismo, mas não sabia como ter uma prática construtivista. No início da sua prática como professora alfabetizadora, usou livros didáticos e alfabetizou com as famílias silábicas, mas nunca se contentou com os resultados, tentando sempre inovar seu trabalho. Depois da realização do curso do Letra e Vida (SP), passou a realizar com maior autonomia algumas atividades consideradas pela professora como possibilitadoras de a criança construir a escrita: a leitura diária, o trabalho com parlendas, quadrinhas e letras móveis.

5.2.2 Professora Maria

A entrevista com a professora Maria (46 anos) foi realizada no dia 30 de abril de 2010, na minha casa conforme a preferência da entrevistada. A professora fez o magistério e a formação em nível superior por meio do PEC (Programa de Educação Continuada).

Maria se formou em 1982 e, em 1983, começou a ministrar aulas como professora substituta, numa cidade próxima de onde morava. O marido dela conhecia um diretor que ofereceu para a professora um trabalho como substituta na escola. A professora foi para Suzano (SP), em uma escola bem afastada, onde ficou por três meses; depois, foi chamada para fazer uma substituição na sua cidade. Ficou fazendo substituições por quatro anos, sendo três deles destinados à primeira-série. Sobre essa experiência, a professora relata:

Eu fiquei três anos naquela escola com primeira série. Meu primeiro ano de primeira série foi assim muito legal porque eu fui estudando de que maneira que eu ia apresentar, que jeito que eu tinha que começar. Então eu fui buscando, fui me moldando:

– Agora eu quero aprender a alfabetizar. Ia lendo os livros didáticos porque na época era o que a gente tinha.

Eu sabia que o início para alfabetizar era a apresentação do alfabeto. Então eu lia lá toda a parte do objetivo, o que você ia alcançar com aquilo. Eu ia lendo, porque o livro do professor vem todos aqueles esquemas aonde ele vai explicando para você. Foi aí, e tinha uma professora lá na escola, a Regina, uma excelente professora, que ela também me ajudava. Ela passava as atividades para mim, eu me dediquei tanto que nesse ano, era uma hora da manhã e eu estava fazendo stencil, na época do stencil. Eu ficava lá fazendo stencil, bolando atividade, criando modelinhos de como apresentar para a criança, de uma maneira de como ele construir a escrita e assim foi, dali que eu me empolguei. (Professora Maria).

No início da sua carreira como professora, Maria relata que estudava como ia apresentar a linguagem escrita à criança por meio dos livros didáticos. Ela não comenta nada sobre o trabalho com o construtivismo que, de fato, ainda não estava sendo implementado em todas as escolas. Duas eram as fontes para aprender a ser professora: o livro didático e a ajuda de outra professora.

Sobre o livro didático, Geraldi (1993) assevera que, por meio da difusão em larga escala do material didático, foi possível a mudança de condições de trabalho docente: facilitou a tarefa do professor; diminuiu a responsabilidade pela definição do

conteúdo de ensino, ofereceu até as respostas, a partir do guia do professor; permitiu a esse profissional elevar o número de horas trabalhadas; já que parte do seu trabalho é realizada pelo livro didático.

Geraldi (1993) conclui que as condições do trabalho em sala de aula são imprevistas, mas, apesar dessas condições, com a difusão do uso em larga escala do material didático, muitos professores o utilizam como se fosse a única verdade e possibilidade existente.

A professora comenta que sabia que a alfabetização começava pela apresentação do alfabeto. Segundo Cagliari (1998), o ensino da alfabetização a partir do alfabeto é o mais antigo, denominado método sintético. No entanto, há outras maneiras de iniciar a alfabetização, tendo em conta a palavra, por exemplo, ou até mesmo o texto.

Segundo o material do Letra e Vida (SP) (BRASIL, 2003b), os professores devem organizar situações didáticas favorecedoras para a aquisição da leitura e escrita, propondo aos alunos atividades desafiadoras como, por exemplo, o trabalho em duplas produtivas – o professor deve organizar intencionalmente essas duplas, segundo as hipóteses de escrita de cada criança. Ao estar em contato com os materiais escritos, com as letras móveis e em duplas, a criança construirá sua escrita (BRASIL, 2003b).

A professora continua a explicação de como fazia para ensinar:

De todos esses anos, 19 anos só com primeira série, eu alfabetizei de várias maneiras. Tudo assim, eu enfrentei, olha, alfabetizei tudo com a, naquele método tudo com a. Esse tipo de alfabetização ele é muito bom para classe com muita dificuldade para aprender. Alfabetizar com o normal “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”, mas de diferentes formas porque tinha ano que eu começava pela ordem alfabética, tinha ano que não, “não quero começar pelo “ba” porque é muito difícil, vou pegar uma letra lá do “l”, do “m””. Eu buscava letras variadas e iniciava e depois eu ia, eu achei esse aí muito bom. Tudo dependia, eu mudava minha alfabetização, de acordo com os alunos. Quando eu entrava na sala, que eu conhecia o aluno e via a necessidade, de que eles precisavam, era a maneira como eu ia trabalhar com a classe. (Professora Maria).

Todas as formas de ensinar que a professora mencionou, partiam do mesmo pressuposto, ou seja, do ensino baseado na sílaba das palavras, na crença de que, para ler e escrever, basta saber as sílabas simples e complexas e juntá-las, formando, assim, palavras, frases e textos.

Para Weisz (BRASIL, 2003a), esse tipo de trabalho, organizado em cartilha, está

baseado em uma concepção empirista de ensino (de estímulo-resposta). Para a autora: “A função do material escrito numa cartilha é apenas ajudar o aluno a desentranhar a regra de geração do sistema alfabético: que b com a dá ba, e por aí afora” (BRASIL, 2003a, p.1).

Smolka (2003, p. 35-36) amplia a discussão ao fazer a análise de uma professora que alfabetiza por meio das sílabas: “quando se refere especificamente à linguagem escrita, a professora revela uma concepção de linguagem e uma concepção de aprendizagem que vão influir diretamente no seu modo de ensinar: ela apresenta a escrita como uma mera transcrição da fala”. A professora acredita que basta ensinar a família silábica para que o aluno aprenda. O contexto social da escrita não é levado em consideração: primeiro, se aprende a escrever para, depois, escrever “de verdade”.

Quando fala sobre o trabalho com a leitura, a professora narra:

No início, eu trabalhava pouco com a leitura... como eu trabalhava com a leitura, era a apresentação da escrita. Uma das coisas que você não tinha na época, que hoje eu vejo que está mais diferente, é o incentivo à leitura, sem ser a parte da alfabetização, naquela época não! Você até lia uma historinha ou outra para a criança, mas era assim uma vez por semana, uma horinha ou outra. Hoje não, hoje você procura fazer a criança entender que ela precisa aprender a escrever e que ela precisa ler, buscar a leitura de outras coisas. No começo, quando eu comecei a alfabetizar não tinha isso, então a leitura era baseada na alfabetização, era o que eu punha na lousa, fazia ler bastante, mas não como hoje, de uns anos para cá, eu mudei. (Professora Maria).

O trabalho com a leitura, segundo aponta a professora, também era baseado nas sílabas; conforme ensinava a escrever, já ensinava a ler, fazendo com que as crianças treinassem bastante. Comenta que quase não contava histórias para as crianças, tampouco proporcionava livros a elas para que tivessem contato com a linguagem escrita e aprendessem a manusear, a conhecer as finalidades da escrita e os diferentes suportes.

A professora considera que mudou. Hoje, conta mais histórias e apresenta a leitura, além daquela feita no momento da alfabetização. Para a professora, o curso Letra e Vida (SP) mudou essa visão sobre a leitura:

Eu mudei bastante depois do Letra e Vida. O Curso do Letra e Vida foi bom! Eu acho assim: que ele inovou muita coisa na leitura, ele abrangeu mais esse lado da leitura. Começou a valorizar muito a leitura de antes de começar a aula, fazer uma leitura para a criança, para a criança ter vontade, procurar livro. Isso ajudou muito. Ainda

por cima, enriqueceu, porque foi assim eu tinha acabado de fazer a faculdade então enriqueceu mais ainda. Fora a faculdade que já tinha sido maravilhosa, ele trouxe algumas coisinhas a mais.
(Professora Maria).

O Letra e Vida (SP) tem, nos seus materiais e nas propostas de formação, uma proposição voltada à leitura diária realizada pelo professor. Quando um professor cursa o Letra e Vida (SP), deve ter contato, em todos os encontros, com a leitura do formador. Por isso, no material do programa, há vários textos que devem ser lidos ao longo da formação.

Da mesma forma que o cursista escuta a leitura do formador em todos os encontros, as propostas do Letra e Vida (SP) sugerem que o professor realize a leitura em voz alta para seus alunos, todos os dias.

Outro ponto em que a professora afirma ter mudado com a realização do Letra e Vida é o conhecimento da hipótese de escrita da criança:

Uma das coisas, que eu não sabia, é a hipótese da criança, comparando quando eu comecei. Depois eu aprendi a olhar quando a criança chega na escola, e ela escreve do jeitinho dela e saber se ela é pré-silábica, silábica com valor sonoro. Isso foi o que eu mais aprendi!

A partir daí, você desenvolve o que ela está precisando para melhorar. Se ela é pré-silábica, então eu vou lá no comecinho. Tem que começar do início: o que é a letra do alfabeto, que ela vai reconhecer as letras do alfabeto, tentar fazer com que ela escreva as letras, mas eu não dispense o tradicional. De jeito nenhum.
(Professora Maria).

A professora, agora, sabe avaliar em que nível de escrita a criança se encontra, segundo os estudos de Ferreiro (1999). No entanto, não mudou sua prática para ensinar a criança a escrever. Saber classificar o nível de escrita da criança, segundo essa professora, é bom, porque é um modo de identificar se ela precisa exercitar a letra, para depois aprender a sílaba e a palavra. Se a criança tem um nível menos avançado, de acordo com a avaliação, é porque não decorou ainda o jeito certo de escrever e, por isso, precisa treinar mais.

Smolka (2003) faz uma crítica à utilização das classificações das hipóteses de escrita da criança. Segundo a pesquisadora, as incorporações nas redes de ensino da teoria proposta por Ferreiro (1999) têm sido adequadas e adaptadas à realidade brasileira sem, necessariamente, transformá-la. A partir dessas incorporações, ao invés

de utilizar o conceito de maturidade e de prontidão, ouvi-se dizer: “Essa criança é pré-silábica!” ‘Quantos silábicos você tem na sua classe?’ Em suma, os rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não aprendizagem, pela não compreensão” (SMOLKA, 2003, p. 59).

Parece que a ideia apresentada por Smolka (2003) coaduna com a realidade expressa pela professora Maria. A concepção da professora sobre o que é alfabetizar continua igual a quando iniciou sua atividade docente, como ela mesma afirma:

Veja bem! Eu vejo assim: eu fiz o Letra e Vida e acho que enriqueceu meu trabalho, mas eu acho que não existe o novo, sem o tradicional. Porque eu acho que o tradicional é tudo na nossa vida, é tudo. A nossa escrita vem, ela tem uma norma: você reconhecer as letras, juntar elas; mostrar a sílaba; da sílaba a palavra; da palavra a frase, e assim vai para o texto e vai... Assim é uma consequência, vai indo! Agora, do jeito que eu vejo hoje, eu me decepiono. (Professora Maria).

Mais uma vez, a professora ratifica sua concepção e ressalta que o melhor é ser tradicional, como se não precisasse refletir sobre assuntos já dados e determinados pela história e sociedade, como se sempre fosse assim e devesse continuar sendo.

A formação deveria incidir justamente nesse aspecto para levar o professor a questionar sua própria prática, rever seus conceitos, não lhe impondo teoria ou dando ordens: “Não pode usar cartilha”, “Tem que usar o material x”. Parece que a maneira como o professor considera as proposições feitas na formação depende da pessoa que realiza essa formação. No caso da professora Maria, ela não fez comentários a respeito do formador do Letra e Vida, mas se referiu à sua coordenadora pedagógica (que atualmente é a responsável pela formação em serviço dos professores, por meio do programa Ler e Escrever).

Veiga (1999, p. 181) afirma:

A formação de professores deve também reservar tempo e ocasiões suficientes para o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade. Deve passar, ainda, pela descoberta do outro e pela elaboração de pensamentos autônomos e críticos que deem aos sujeitos o poder de decidir por si mesmos.

Nesse sentido, é necessário rever as formações que estão sendo oferecidas. Embora tenha narrado sobre a mudança de propostas do trabalho com a leitura, que de ser somente voltado à alfabetização, como realizado pela professora, passou para uma

leitura mais diversificada, a professora Maria apresenta sua indignação, por considerar que a leitura é muito mais trabalhada do que a escrita:

O que eu vejo assim é que: várias pessoas estão pensando de jeito diferente. Eles querem que seja uma coisa unificada, mas não está sendo, porque onde já se viu eles se preocuparem só com o que a criança quer ler? A criança tem que ler, ela tem que ler, ler, ler, como só ler? Então ela faz um treino para criança de conhecer as letras e aprender a ler. Eles não estão se preocupando com a parte de escrita. Não estão se preocupando mais com a parte da escrita. O erro de ortografia, que é colocado hoje não tem tanta importância, porque eles acham que a criança, no decorrer dos seus anos de escolaridade, ela vai melhorar a ortografia. Isso é uma grande mentira. (Professora Maria).

Paradoxalmente, a professora inicia sua narrativa falando da melhora do seu trabalho com a leitura depois da realização do Letra e Vida, mas, ao longo da narrativa, como expressa no trecho acima, considera que há um excesso de trabalho com leitura e, ao mesmo tempo, falta de trabalho com a escrita e, também, com a ortografia.

Nos materiais do programa Ler e Escrever, as questões ortográficas são discutidas no terceiro livro. A premissa que perpassa o construtivismo é que o primeiro passo é a criança compreender o sistema de escrita, o que a possibilita, por exemplo, escrever a palavra “caza” com a letra “z” e não “s”. Quando a criança consegue escrever sozinha, mas com erros ortográficos, ela é considerada no nível alfabético, que é o último nível proposto por Ferreiro (1999). Quando está nesse nível, para a pesquisadora (FERREIRO, 1999) a criança compreendeu o sistema de escrita.

A partir dessa proposição, podem-se fazer algumas críticas: estar no nível alfabético não significa saber usar a escrita em processos discursivos, onde quem escreve sabe o que escreve, para quem, com que objetivo e para quê. Embora as propostas apresentadas no Letra e Vida, aparentemente, se preocupem mais com a aquisição do sistema de escrita, há algumas atividades que são propostas na tentativa de contextualizar a leitura e escrita, como é o caso dos projetos sugeridos. Segundo o guia do formador 2 (BRASIL, 2001b, p.93), projetos “são situações didáticas que se articulam em função de um objetivo e de um produto final. Contextualizam as atividades de linguagem oral e escrita (ler, escrever, estudar, pesquisar)”.

Quando questionada se utiliza o material proposto pelo Ler e Escrever, a professora comenta:

Infelizmente agora eu trabalho com o material do Ler e Escrever, é horrível! Primeiro o bairro, o bairro onde eu trabalho, os alunos

quando vão para escola eles não tem nem pré-escola, lá não tem pré-escola. Então eles vão lá! Você tem que pegar na mão deles para eles aprenderem a escrever, para eles conseguirem pegar no lápis. Então se eles não tem base nem de uma pré-escola, então você veja bem: É difícil a alfabetização! Então, quando você pega um livro de quarta-série do Ler e Escrever, não é compatível com eles! Não tem como! É muito difícil, não tem uma linguagem compatível com eles! E outra: é um livro pobre porque se você pega, ele só tem escrita quase não tem imagens, poucas fotos! É muito cansativo. (Professora Maria).

A professora relata não gostar do trabalho proposto pelo Ler e Escrever; o considera cansativo, descontextualizado, com muitos textos sem atrativos. Com essa afirmação, critica a falta de autonomia docente nas atividades impostas pelos livros. Apesar de seus idealizadores considerarem os materiais do Ler e Escrever inovadores, a professora comenta que são materiais didáticos, produzidos por pessoas que estão fora da prática contextualizada de cada professor. A professora continua explicando suas relações com a proposta vigente:

Para alfabetizar eu trabalhei em 2007, o primeiro ano que entrou o Ler e Escrever na escola, eu estava na primeira série. Ai é que está o problema! A minha primeira série foi muito bem, graças a Deus, eu amei aquele ano! Não que eu não goste de ter o livro Ler e Escrever, mas eu acho assim ele é um complemento na sua alfabetização. Ele é um complemento. É onde muitas escolas pecaram, usaram só ele como alfabetizador. Imagina?! Ali tem muito pouca coisa, a criança precisa de muito mais para ela chegar ao final do ano e dizer “ele é alfabético”. Se eu trabalhar só aquele livro, eu vou deixar de dar muita coisa para a criança que precisa dar. (Professora Maria).

Em relação ao livro didático do Ler e Escrever do primeiro ano, a professora relata gostar, mas o considera apenas um complemento. Pude inferir que, primeiro ela ensina às crianças as famílias silábicas, até chegar à construção de frases, e, depois utiliza o material, quando os alunos já estão “preparados”, já sabem alguma coisa.

Maria relata que esse foi o último ano em que ela trabalhou com o primeiro ano, porque, depois, a direção não lhe atribuiu mais o primeiro devido a coordenadora não concordar com que a postura de Maria que disse que não ia utilizar o material do Ler e Escrever e Letra e Vida de maneira integral. A professora conta o que dizia para a coordenadora quando esta ainda era professora:

– Olha, sinto muito, mas eu não sei trabalhar como você. Eu vou trabalhar do meu jeito, eu vou moldar esse Letra e Vida ao meu trabalho, que eu tenho segurança, que eu já tenho trabalhado. E foi o que eu fiz. Eu acho assim: que você começa a alfabetizar hoje a criança com letra de forma bastão maiúscula...Claro que têm

aquelas que já têm uma coordenação, e pode até começar, mas eu acho que não até o final do ano! Assim que ela já começou a entender o que é a leitura e a escrita, já tem que começar a letra de mão. Por que não acrescentar a letra de mão? Por que não apresentar as quatro formas de escrita para a criança? Eu tive na minha sala, o primeiro ano que teve aquela professora que acompanha, foi bom? Ah! Foi ótimo, porque ela me ajudou muito! Eu não podia usar a cartilha, eu sabia que tinha algumas coisas que eu não podia usar mais, mas eu não deixei de montar a cartilha com eles para casa. Então eu montei um caderno onde eu trazia de casa pronto aquela liçãozinha que eu estava dando na sequência, porque tem que dar! Eu não acredito nessas coisas de falar com a criança e a criança ter que catar no ar! Ah, dizer que ela vai aprender o “ca” o “da”... não vai, não vai, não adianta que não vai! Principalmente nos lugares que eu estou trabalhando. Eu trabalhava na sala de aula e todo o dia, ela colava no caderno aquela liçãozinha. E era cópia mesmo, a criança precisa fazer cópia. A criança não pode fazer cópia na sala de aula mais? Tudo bem, faz em casa. Eu acho que a cópia é importante. (Professora Maria).

Sobre a cópia, na coletânea de atividades do programa Letra e Vida (BRASIL, 2003b) há um texto intitulado “Verdades e mentiras sobre a cópia”. Nesse texto, assinado pela equipe pedagógica do programa em questão, os autores afirmam que a cópia é uma transcrição e não uma escrita da pessoa que copia, por isso não serve para aprender a escrever; a cópia não auxilia na aprendizagem da ortografia, pois aprender a ortografia correta depende da reflexão sobre o sistema de escrita e sobre as normas ortográficas. No entanto, momentos de cópia são importantes para aprender algumas convenções da escrita, como, por exemplo, que escrevemos da esquerda para a direita.

A professora relatou, nas nossas conversas informais, que a entrevista era uma forma de ela desabafar. Mostrou-se inconformada, insatisfeita e relegada por não agir e compactuar com as premissas apresentadas no programa Ler e Escrever e Letra e Vida. Assim, concluí que Maria sente que o direito de autonomia do professor, exposto na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), está violado. Ainda assim, ela continua trabalhando na rede pública do Estado de São Paulo, pois sua aposentadoria logo chegará.

5.2.3 Professora Paula

A entrevista com a professora Paula (49 anos) foi realizada nos dias 28 e 29 de abril de 2010. No primeiro dia, foi feita na escola onde somos professoras. Combinamos sua realização em um momento de reunião com o aval da direção, mas, depois de

começada, percebemos que o tempo era pouco. Então, a professora optou pela casa dela e assim continuamos no dia seguinte.

A seguir, a análise da narrativa aborda as seguintes questões: a experiência da professora Paula com turmas multisseriadas em escolas rurais; as descobertas que fez refletindo sobre a sua própria prática, a construção do trabalho prático que, muitas vezes, foi identificado por ela como resultado das dificuldades da realidade vivida e as considerações sobre o programa Letra e Vida e Ler e Escrever.

A professora cursou o magistério e, depois de anos em atividade docente, se formou em uma universidade a distância. No início da década de 1980, iniciou sua primeira experiência como professora em uma escola rural. Ficou durante 15 anos com turmas multisseriadas e comenta ter aprendido e gostado muito. Como afirma: “Eu era muito feliz, porque era o trabalho mais prazeroso que uma pessoa pode fazer”. Nesse contexto, a professora afirma se relacionar com as famílias, comunidade, escola e alunos de maneira produtiva e gratificante.

Sobre o início da carreira, a professora comenta que foi muito difícil, porque ela tinha que dar aula para uma sala multisseriada, fazer a merenda, cuidar do recreio e preencher muitos papéis: mapas da merenda e do bochecho. A alternativa que arrumou foi encher a lousa de textos e contas para as crianças copiarem enquanto ela fazia todas as outras incumbências destinadas a ela. Como a professora afirma:

Cheguei lá toda empolgada... Ainda bem que era uma escola rural! Muita calma, as crianças educadíssimas, quietinhas, e eu me lembro das barbaridades que eu comecei a fazer. Era uma sala multisseriada, eu não sabia o que eu fazia com tanta criança ao mesmo tempo, e eu tinha que fazer merenda. Eu não sabia o que eu fazia primeiro: se eu ia fazer a merenda, se eu ia dar aula, e as crianças olhando para mim. Eu comecei a encher a lousa, e eles vão copiando.(Professora Paula).

Logo em seguida, a professora refletiu e pensou que não estava certa sua atitude de mandar as crianças copiarem, porque como comenta a professora: “Eles copiavam por copiar. Eu comecei a pensar por que eles copiavam aquilo. O que adiantou eles copiarem aquilo? Eu comecei, por mim mesma, a refletir sobre aquilo”.

A professora avaliou por si só que a cópia, do jeito proposto por ela, não tinha sentido. Conforme apontado em um texto do material do programa Letra e Vida (BRASIL, 2003b), como também já foi discutido anteriormente na análise da professora

Maria, a cópia não serve para aprender a escrever, nem para aprender regras de ortografia. No caso da professora, parece que ela usava a cópia, exclusivamente, para preencher o tempo da criança. No entanto, a cópia pode ser uma atividade significativa se relacionada aos interesses da criança; por exemplo, se elas copiam uma receita para ensinar a alguém em casa a fazer um bolo.

A professora continuando comentando sobre o início de sua prática como alfabetizadora: *“Depois veio o Pro Leste, tinha um material simples para cada criança. E a gente ia trabalhando com eles. Só depois de um tempo, que eu achei que eu não precisava ficar só nisso”*.

O projeto Pro Leste, oferecido no município onde a professora trabalha, foi uma proposta localizada, como já apresentado no capítulo 4 desta tese. Partia do ensino das sílabas simples para as complexas, de maneira cumulativa. A professora trabalhava conforme propunha o projeto, mas, depois, ela explicita que “começou a ensinar de verdade, fazendo as coisas do jeito dela”:

O que me chamou a atenção foi quando, eu trabalhando com as quatro séries, enquanto eu estava falando com a 4ª série, por exemplo, aluno de 1ª, entendendo o que eu estava falando com a 4ª série. Por incrível que pareça! Era tudo num ambiente só. Então, nada impedia um aluno de 1ª aprender o que estava ensinando para a 4ª, ou 2ª e 3ª. A gente trabalhava muito agrupado. Era agrupado. Então você tinha que ficar no pátio, e eu pedia para um aluno daqui pegar a leitura... “pega a leitura do pessoal da 1ª, que eu vou trabalhar com o pessoal de 3ª e 4ª. (Professora Paula)

A própria experiência de trabalhar com crianças de idades diferentes ofereceu à professora a oportunidade de perceber que uma criança de primeira série poderia aprender o que uma criança de quarta série estava aprendendo, desmistificando a ideia de que o aluno aprende aquilo que o adulto considera mais fácil, e de maneira cumulativa, e o processo vai se tornando mais complexo.

Criou a possibilidade de um aluno ajudar e “tomar a leitura” do outro. Aprender com o colega mais experiente, ou fazer o papel do professor de “tomar a leitura”, poderia ser um momento rico de trocas e aprendizagens para ambas as crianças.

O material do programa Letra e Vida (BRASIL, 2003a; b; BRASIL, 2006) propõe o trabalho em dupla, de maneira diferente do trabalho apontado pela professora, mas também contém a ideia de que uma criança pode aprender com a outra, como aponta o texto a seguir, escrito pela equipe pedagógica do programa:

É na interação que os alunos aprendem. Portanto, planejar situações didáticas em que os alunos estejam agrupados criteriosamente e possam trocar pontos de vista, negociar e chegar a um acordo é imprescindível no cotidiano da sala de aula. Nessa proposta o professor deixa de ser o único informante e os alunos passam a ter um status de informantes válidos. (BRASIL, 2003b).

Com essa perspectiva, o trabalho em duplas, ou em grupos, pode proporcionar outros tipos de interação para a aprendizagem, além da interação aluno e professor. Especificamente sobre “tomar a leitura”, a professora apresenta uma concepção de que ler significa oralizar o que está escrito. Avaliava se um aluno sabia ler por meio do que ele lia em voz alta para o colega ou para ela. Segundo Lerner (BRASIL, 2003b), a leitura melhor para realmente se ler, de acordo com a concepção de que ler é atribuir sentido, é a leitura silenciosa, como já discutido anteriormente; na prática diária, a leitura em voz alta é aquela que menos utilizamos.

Uma das estratégias que a professora utilizava para atender a todos os alunos de séries diferentes era a atividade em duplas, como citado acima. Além dessa proposta, a professora teve a ideia de gravar a voz dela mesma lendo alguns textos para que, enquanto ficasse ensinando para a primeira e segunda série, os alunos de quarta e quinta fossem escutando a aula gravada. Como ela mesma narra:

*Eu gravava as minhas aulas da 3ª e 4ª séries, quando era alguma coisa assim um texto, uma coisa que eu queria trabalhar com eles, eu gravava. Eu gravava e levava o rádio. Eles pegavam o rádio, fora da sala de aula, tinha uma tomadinha, ligavam, sentavam e ficavam ouvindo aquela gravação. E eu dizia: e agora vocês vão fazer o texto. Eu gravava na minha casa, um texto sobre zona rural. Zona rural e zona urbana. Eu fazia a leitura daquele texto...
Eles faziam a aula sozinhos. Eles diziam:
– Professora, é aula de geografia?
Encantava eles, eu colocava e eles ficavam ouvindo quantas vezes fosse necessário. E eu ali com a outra turma, e eles também queriam ouvir aquela aula, então:
– Vamos parar e todos vão ouvir a aula. “Querem que a professora leia?”
– Não, queremos ouvir o gravador.
Daí ouvíamos o gravador. Então eles ficavam registrando. Não tinha que por ponto na lousa, eu não punha texto na lousa. Porque não tinha aquela necessidade de ficar escrevendo na lousa, tanto e tanto. Porque também nem tinha tanto espaço, a lousa era metade dessa. Eu corrigia o que eles escreviam. (Professora Paula)*

Posso considerar que a professora inovou quando teve essa atitude de gravar as

aulas. Embora fosse exatamente o mesmo texto, que provavelmente tenha sido retirado de um livro didático, ela criou uma situação didática que, aparentemente, envolveu seus alunos. A partir dessa ideia de gravar a aula, a professora, sem ter a intenção, despertou a vontade das crianças menores para aprenderem os conteúdos das maiores. Ela não escrevia na lousa porque cada aluno anotava o que queria do texto escutado e, depois, a professora corrigia.

Nesse contexto histórico, a professora relata que ela era a mais “revolucionária”, e que essa ideia de gravar a aula foi compartilhada com as outras professoras. Paula também salienta, inclusive dizendo na entrevista que deveria ser bem gravada essa parte da narrativa dela, que as professoras eram muito unidas, ficavam reunidas no sábado para preparar as aulas para terceira e quarta série e no domingo para preparar as de primeira e segunda série. A professora incentivava as suas colegas a fazerem atividades mais complexas com as crianças, pois tinha percebido que os alunos aprendiam além do esperado por ela:

Elas [as crianças] iam além daquilo que eu ensinava. Talvez por ser sala multiseriada, ter muito mais coisas, eu percebi que a criança, elas tinham condições de aprender mais coisas, que eu não precisava ficar naquela coisa fechada. Eu falei:

– Não gente, preste atenção, a criança pode muito mais, ela tem condições de muita coisa. É só dar muita coisa. Davam coisa muito simples. Foi quando começamos a fazer ficha de leitura, pegamos os livros velhos:

– Vamos fazer ficha de leitura! - porque não tinha livros. Eu ficava doida, imagina pegar um livro de leitura que nem a gente tem hoje no acervo. A gente começou a fazer fichas de leitura. Recortava dos livros, colava em folha de cartolina, e eram as fichas de leitura. A criança pegava aquela ficha de leitura... Acontecia o seguinte: tinha professor que não entendia:

– O meu aluno não sabe ler isso daqui. Porque eu vou dar uma ficha dessa para ele?

Eu falei:

– Gente, nós não podemos pensar assim, que a criança vai ler aquilo que eu dou para ela e pronto acabou, fechou, guardou! Não! Nós temos que abrir e dar outras coisas. Vamos ver o que essa criança pode fazer, qual será a resposta! (Professora Paula).

Com isso, apesar de a professora afirmar, em outro momento da entrevista, que ensina a ler e escrever as letras e sílabas, ela proporciona outros momentos em que a criança pode ter contato com os textos escritos. Na oportunidade, criou as fichas de leitura, recortando e colando textos; hoje, utiliza a variedade de livros oferecidos pelo governo estadual, por meio do programa Ler e Escrever.

A crença, nascida da própria experiência, de que os alunos eram capazes, fez com que a professora proporcionasse atividades variadas com a leitura e a escrita. Da narrativa, é possível inferir a concepção da professora sobre a capacidade do aluno.

Aparentemente, a percepção que Paula teve da sua própria prática fez com que mudasse seu modo de ser: de uma professora que entrou reproduzindo o que propunha um projeto (no caso citado, o Proleste) para uma professora autônoma, responsável pelas estratégias de ensino que considera como seu jeito de ensinar. Ao responder como trabalha com a leitura, a professora afirma:

Era interessante o trabalho com a leitura. Porque na escola rural, a gente tinha muito espaço. Quase não ia na sala de aula. Ia lá fora, então cada um ia aonde queria. Era um sentado no barranco, outro sentado no tronco de árvore, cada um ficava onde queria, pegando essa ficha. A gente colocava essas fichas num balaio, num balainho que eu ganhei! O homem fez de palha, eu achava lindo aquele balaio! Colocava todas as fichas no balaio e:
– *Vamos sair!* – *Saía nos arredores da escola, cada um ficava lendo. E um lia para o outro. O que sabia ler, lia para o que não sabia. Eu via a carinha dele ouvindo a leitura do outro:*
– *Vamos trocar. Tenta você ler, também. Vou acompanhar. O que você sabe ler?*
A gente já começava... Eu sentia que podia estar puxando. Entendeu? Esse processo de leitura foi... Eu via que o processo de leitura acontecia. Eu percebia que a criança tinha primeiro autonomia na leitura para depois ter na escrita. (Professora Paula).

Em outro momento da análise, considere que a leitura em voz alta não é a melhor forma para se avaliar se a criança sabe ler ou não. No trecho acima citado, a leitura em voz alta parece ter outro sentido, sendo que uma criança lê para a outra, mas não para ver se sabe ler, mas para compartilhar a leitura com o outro. Assim, a criança que sabe ler se torna o modelo para a outra, um parceiro mais experiente, que precisa ler bem para o outro compreender, e aquele que não sabe vai tendo contato com o material escrito e com um exemplo de leitor.

Aparentemente, nesse caso, os dois aprendem, tanto sobre o conteúdo lido, como sobre o comportamento de leitor e uma das funções da leitura. Especificamente a respeito de como faz para alfabetizar, a professora responde que é necessário oferecer material para estimular a criança, contar histórias, oferecer livros para o aluno folhear e ter vontade de saber ler e escrever. A professora relata:

Eu acho que o alfabeto é a base de tudo. Eu começo nele, primeiro tem que oferecer material para a criança, e estimular. Contar

historinhas que agradem, escolher as histórias muito bem. Acho que não pode ler por ler. Tem que escolher histórias que interessem, tem que começar a sentir vontade. Eles sentem vontade de saber o que é aquilo que você está lendo, dar aquele livro na mão do aluno, para ele folhear, ver as figuras:

– Olha quanta coisa tem aqui para você! Basta você aprender a ler. - Eu, na sala de aula, sempre uso como base o alfabeto. O alfabeto, e o som de cada letra. Eu gosto muito de trabalhar o som, que cada letra tem o nome e o som. Eu ensino o nome da letra e o som daquela letra. Se eu pegar aquela letra, juntar, e pego as vogais:

– As vogais são as meninas. As meninas falantes, barulhentas! Elas vão ajudar os meninos, irmãos, que só falam, que tentam falar, eles têm som, eles querem falar e não conseguem. As meninas ajudam os meninos a falar. As meninas que têm que ajudar. - Vem a menina, eu passo o que são vogais, mas eu trato elas como meninas. Então são as meninas barulhentas, que é o “A”, o “E” e o “I”, mas não o “A, E, I, O, U”, não. É o “A”, eu vou com o “O”, eu vou com o “U”, nada de “A, E, I, O, U”! Não! Isso, não funciona! Tem que conhecer quem é um, distinguir um do outro, depois disso vem juntando com as consoantes. E essas consoantes eu falo com os meninos. Meninos que querem falar e precisam de ajuda, às vezes. E vamos juntar:

– Como é que vai ficar? - A criança começa a perceber que tem o som e que vai juntando. Três sílabas, três, quatro letras do alfabeto que a criança começa a entender que juntar como uma vogal para ir formar alguma coisa, o resto vai sozinho. Ele vai sozinho. Tem que entender direitinho, tem que entender de verdade. E outra, não precisa ser na ordem, é a letra que eu acho interessante para aquele grupo. Eu gosto de pegar muito, por exemplo, os nomes das salas. Teve uma época, que eu trabalhei em uma sala, em zona rural, bem em bairro rural, tinha muita criança com “R”, então vamos lá no “R”. Era “Robson”, “Rogério”, era bastante gente com “R”. Pegando esse “R”, juntando e vamos lá. Eles foram fazendo essa associação. Já comecei com “X” da Xuxa. E nossa! Por que começar pelo “X” da Xuxa? As crianças adoravam a Xuxa. E era muito fácil, o “X” é muito fácil. O “F” é muito fácil. O “X” é muito fácil. Difícil, é o C, G. Como que você vai dizer que ele não é “C”, que ele é “Ca”. Como que você vai dizer que o “G” não é “G”, que é “Ga”. A nossa língua portuguesa é muito complicada. Eu acho muito complicada! Então porque não tira o “C” e deixa o “C” como “C” e o “K” como “K”, já que tem o “K”, não é? Mas não! Eu acho muito complicada! Mas eu percebo que a criança, ela vai entendendo que a letra tem som, e eu preciso fazer esse movimento com a minha boca, esse movimento, aquele som, aquela letra, eles vão olhando o alfabeto, vão juntando... (Professora Paula).

A professora, tanto antes como depois do Letra e Vida, alfabetiza partindo das letras, inventa histórias e ensina o som. Acredita que, de maneira cumulativa, a criança vai aprendendo e percebendo a escrita.

Ela considera que não houve mudanças na sua prática depois do Letra e Vida:

Não acho que mudou minha prática depois do Letra e Vida, o que eu

achei interessante no Letra e Vida, eu nunca soube avaliar um aluno. Eu nunca soube daquela forma que eu queria. Hoje em dia, eu bato o olho num escrito da criança, eu sei avaliar, a hipótese de escrita. Coisa que eu não sabia.

Essa avaliação muda minha prática, com certeza, porque eu vou avançar, vou dar continuidade, eu vejo que o meu trabalho está dando certo. É uma avaliação para mim também. Eu vejo que está dando certo o que eu já estou fazendo, e eu continuo. Ou, eu mudo, ainda que precise fazer tudo de novo.

Depois do Letra e Vida, para mim, uma coisa interessante, que eu achei legal é trabalhar com o campo semântico. Talvez eu até já fizesse isso. Quando por exemplo, eu fazia uma história dessa, com a criança, muitas vezes, você pegava, fazia as palavras, tirava as palavras daí. Mas eu não sabia que tinha esse nome, porque já aconteceu de eu fazer coisa sem nada a ver. Sabe quando a gente põe coisas sem nada a ver. (Professora Paula).

A professora inicia esse trecho da narrativa afirmando que o Letra e Vida não mudou sua prática, mas, logo depois, comenta que agora sabe avaliar a escrita de um aluno e que isso mudou sua prática. Não se refere ao método ou metodologia, mas se pergunta se deve voltar e fazer novamente o que já fez ou se pode continuar do mesmo jeito.

Ao comentar sobre o material do programa Ler e Escrever, ela ressalta:

O material do Ler e Escrever eu fui conhecer ano retrasado.

Eu ainda estou tentando conhecer melhor. Na verdade, não conheço todos. Falando da 1ª série, eu acho que logo no início, aquele material é bem complicado. Para pegar uma criança que não tem, eu sempre falo muito, a criança que não tem a base em casa, em casa ou em qualquer ambiente... Uma criança que vem assim sem noção de nada. Logo de cara, você dá o alfabeto. Ali tem, tem a musiquinha, tem, tudo bem. Mas eu digo naquela parte de listas. Não sei. Eu acho difícil da criança estar escrevendo ali, você entendeu? Uma lista de colegas. Aniversariantes do mês. A criança fazer sozinha. Eu acho difícil. Que a criança vai partir de onde? De quê?

Quando eu estava com primeira série usei, mas eu usei depois. Primeiro, eu alfabetizei. Primeiro eu dei um começo. (Professora Paula).

O material do Ler e Escrever para a primeira série não apresenta praticamente nenhuma atividade que inicie ou enfatize a letra e seu som, nem as sílabas, que é o modo como a professora alfabetiza. A única proposta que utiliza o alfabeto é que as crianças cantem a música popular “Suco gelado”, que, em algumas situações reais de brincadeiras infantis, é cantada enquanto as crianças pulam corda. Portanto, ela afirma não saber como e por onde começar a utilizar esse material. Por isso, oferece às crianças

“uma base” ensinando as primeiras letras para que elas sejam capacitadas e preparadas para utilizar o livro. A professora manifesta sua opinião sobre o material do Ler e Escrever:

O material do Ler e Escrever é riquíssimo, imagina, pelo amor de Deus! Nunca, na história da educação nós tivemos um material tão bom!

Esse material, nossa! Aquele acervo literário é um show. O acervo literário dá vontade de pegar e trazer para gente. Aqueles gibis, aquelas revistinhas, Recreio, Picolé... Acho ótimo! Aqueles gibis, quando para criança veio aquilo? Agora todo mundo conhece Cebolinha, conhece Mônica, todo mundo conhece Magali, todo mundo conhece. Duvido, menina... e foi através do quê? daquelas revistinhas da escola. Todo mundo está ali, está espalhando aquilo, qualquer criança, de qualquer série, ela identifica todas as personagens. Coisa que um tempo atrás... Imagina saber Mônica, Cebolinha, Cascão... Então, o material é... E outra, o material Ler e Escrever é muito bom. Se a gente for olhar... O material do PIC, por exemplo, do Ler e Escrever, nossa que show! É muito, muito bom! É bem de acordo com a idade deles, com a realidade deles. Então, falando do Ler e Escrever, da segunda série que eu estou conhecendo agora. Conheço da primeira e conheço da quarta também, alguma coisa. Só que é muito puxado para o nível das crianças. É uma pena. Tomara que as crianças acompanhem porque como é bom esse livro para as crianças. Do 3º ano, eu estou vendo agora. Sabe? Eu acho que dessa vez o governo acertou, só a 1ª que eu ainda fico... em ficar só no livro. Mas o resto, da 2ª, do PIC, nossa! como é bom! (Professora Paula).

A professora, que logo no início de sua carreira já percebeu que poderia oferecer à criança textos escritos mesmo antes de elas saberem ler, fica aparentemente maravilhada com a variedade e quantidade de textos que são disponibilizados à criança, hoje, na escola, por meio do Ler e Escrever. Considera todos os materiais muito bem elaborados, com exceção do material da primeira série, talvez por ele não apresentar as famílias silábicas.

Vale a ressalva para a circulação dos livros dentro da escola, que, aparentemente, se realiza melhor com a implementação do Ler e Escrever. A proposta desse programa é que, em cada sala, seja disponibilizado um acervo de literatura infantil, revistas e enciclopédias que devem ser acessíveis às crianças, conforme apresentado no capítulo 3 desta tese.

5.2.4 Professora Dora

A entrevista com a professora Dora (50 anos) foi feita no dia 17 de abril de 2010. Foi realizada na minha casa, conforme a professora escolheu. A professora fez o magistério e também o PEC.

Logo que se formou em 1979, começou a lecionar como substituta na rede estadual de ensino. Como a professora comenta:

Em 79, quando eu me formei, estava Alfa, o projeto Alfa, você já ouviu falar?

O que eu me lembro, eu estava lecionando na 1ª série mesmo, na época... Eu era eventual. Eventual e depois, ACT³¹, não é, na época? Eu peguei acho que uma licença-prêmio... licença de uma outra professora, então, substituí. O projeto Alfa era assim: você tinha que trabalhar na família silábica. Por exemplo: hoje eu começo com “ba, be, bi, bo, bu”, e tinha que seguir a ordem alfabética.

Não, não existia uma cartilha propriamente dita, mas era parecido com o método da cartilha. Você tinha que trabalhar o “ba, be, bi, bo, bu”, fazer a fixação dessas sílabas, com algumas palavras, tudo com “ba, “be, bi, bo, bu”, depois tinha que fazer o ditado dessas palavras, já estipulado por eles.

Tinha um material para o professor e para o aluno também. Não, eu acho que não tinha. Mas para o professor tinha, um material para o professor se orientar. Então, tinha... você tinha que trabalhar essas palavras, fazer o ditado e o aluno tinha que acertar 80 %. Senão não passava para a letra seguinte.

Você tinha que trabalhar novamente com esses alunos que não aprendiam...

Dava a aula dividida. Você tinha que trabalhar duas coisas ao mesmo tempo, tinha que recuperar aqueles alunos que ficavam para trás, para ele poder passar para a lição seguinte. Então quando chegava no meio de abril, maio, ainda você estava na letra “G”, “F”, “G”, demorava muito.(Professora Dora).

Segundo Bernardes (1999; 2002), o Programa Alfa foi desenvolvido em vários estados brasileiros. A implantação do Programa Alfa começou em 1977 e, em 1983, já havia atingido 43 mil salas de aula e atendido aproximadamente 1,5 milhões de crianças.

Esse Programa foi desenvolvido no período que o material de apresentação (BRASIL, 2003c) do programa Letra e Vida aponta como sendo um momento da história da alfabetização em que a crença se voltava para a aprendizagem do sujeito relacionada à sua condição econômica, social e cultural. Para tanto, havia alguns programas compensatórios. Para Bernardes (2002), o Programa Alfa era um deles.

³¹ A sigla ACT significa: Admitido em Caráter Temporário.

Como a professora afirma a respeito desse programa, havia materiais destinados ao professor e ao aluno, nos quais estava proposto tudo o que tinha de ser realizado. Foi nesse contexto histórico que a professora iniciou sua carreira docente. Quando ingressou, trabalhou com terceiras séries, como aponta:

Quando eu ingressei, eu peguei uma terceira série, eu peguei duas terceiras séries. Ficava de manhã e à tarde, era época do Maluf, governador.

Os métodos de alfabetização eram baseados em Piaget, Emilia Ferreiro que estava começando a entrar. (Professora Dora).

Vale mencionar que no governo Maluf (1979-1982), não havia a proposta baseada em Emília Ferreiro. Com a entrada de Montoro no governo em 1985, há uma reorganização do Ciclo Básico, quando inicia-se o Projeto Ipê que trás como um dos pressupostos teóricos o construtivismo. Portanto foram alguns anos depois que a professora entrou na rede estadual, que se deu o início da proposta construtivista na rede paulista de ensino.

A professora fala a respeito da entrada do construtivismo como proposta da rede estadual de ensino:

Quando comecei já falavam da Emilia Ferreiro, mas eu não aplicava, porque eu nunca tive orientação. Quando eu peguei uma primeira série, porque não tinha outra sala, ou eu pegava ou eu não trabalhava... Eu fiquei, mas eu fui aprender com uma outra professora, da outra sala. O que ela fazia, eu fazia, mas ela seguia tipo cartilha, alfabeto. Era o "A", depois "B", o "C"... Seguiu a cartilha. Ela não usava exatamente uma cartilha, mas ela alfabetizava assim. (Professora Dora).

Nessa ótica, sua primeira experiência como professora efetiva foi com a primeira série, não por escolha própria, porque, como afirma, em outro momento da entrevista, ela não queria ser professora de primeira série, mas não teve escolha. No início, sem orientação, recorreu a uma professora da escola e fazia tudo que essa fazia, alfabetizando com a cartilha, baseada no método sintético. Ao continuar sua narrativa, Dora aponta:

Em 87 não tinha nenhuma proposta pronta do estado. Eu trabalhava à vontade. Do jeito que eu quisesse.

Eu ouvia os professores reclamando, que se ensinava tudo e não se

corrigia a ortografia, não se ensinava direito as coisas, era isso que eu escutava. Todo mundo tinha medo de trabalhar nesse projeto Piaget, Emília Ferreiro. Tinha medo.

Eu acho que não tinha projeto. A turma falava em ciclo básico. Mas eu não vi o projeto em si do ciclo básico. Não tinha material, não tinha nada.

Era ciclo básico. Eu dava aula do jeito que eu sabia. Do jeito que eu aprendi com a outra professora. O primeiro ano, quando eu peguei a 1ª série, eu seguia essa professora, Maria Aparecida, que era professora do meu filho mais velho. O que ela fazia, eu fazia na minha sala. E assim eu fui. Inclusive, naquele ano eu não consegui trabalhar todas as letras. As palavras compostas, sílabas compostas, como a turma falava. Eu acho que eu não consegui chegar, até o final do ano. Os sons dos x. Eu não consegui. No segundo ano de primeira série como profissional, eu fui trabalhando sozinha. E eu fui gostando, nunca mais eu saí. (Professora Dora).

As propostas curriculares existiam desde 1983, no entanto o conhecimento pela professora de tais propostas não ficam evidentes na narrativa, talvez porque não foram divulgadas pela Diretoria. A professora demonstra a falta de clareza que teve com a proposta do Ciclo Básico. Para ela, não significou uma proposta para a mudança da prática de professora alfabetizadora. Escutava as pessoas falarem sobre a proposta de Emilia Ferreiro (1999), da qual todos tinham medo, mas, para ela, aparentemente, não significava nada continuou fazendo como aprendia com a professora de seu filho e, depois, foi fazendo sozinha.

Sobre a questão da correção que os professores diziam não poder fazer, Weisz (BRASIL, 2003a, p.5) afirma que “não informar nem corrigir significa abandonar o aluno à própria sorte”.

A professora continua relatando o início da sua experiência como alfabetizadora:

Eu comecei, depois que eu comecei a alfabetizar, cada ano, eu comecei a pesquisar, mudar a minha metodologia, eu achava que, seguir igual ao primeiro ano não dava certo. Acho que eu fiz isso uns dois anos, depois a minha filha entrou na escola, a professora Maura começou a ensinar só assim “ba”, “ca” “ta”, “na”

Que nem daquela pata nada. Mas eu nunca segui uma cartilha.

Comecei a ensinar isso. Nossa, isso funciona. Em 04 meses, minhas crianças estavam lendo. Lendo e escrevendo com letra de fôrma, não, com letra de mão, manuscrita. Eu falei:

– Nossa, tem coisa mais gostosa de ensinar?

Aí eu comecei a ensinar isso. Quando a criança começou a aprender, entender o sistema de escrita, aí introduzia as “faminhas” o “da” “de” di do du... daí eu já dava tudo desde o “ba” até o “za”, mesmo as sílabas compostas.

Trabalhava o carreirão. Mas eu nunca fiquei falando pra eles fazerem todos os dias o “ba, “be”, “bi”, “bo”, “bu”. “ca” “co”

“cu”, eu sempre deixei um cartaz com esse carreirão que a turma fala. E ali, eu ditava, eu não ensinava assim as famílias semânticas, as palavras semânticas, da mesma espécie. Eu sempre usei assim, poucas palavras, algumas palavras, ou alguma coisa, não sei. Por exemplo, só usava palavras com a letra “B”. É, usava “bela”, aí eu mostrava no carreirão:

– Ó o “be” aqui, o “la” lá. Ai eu juntava as sílabas e assim a criançada ia aprendendo rapidinho. (Professora Dora).

Apesar de a professora utilizar várias metodologias, todas elas estão pautadas no trabalho com as sílabas. No material do Letra e Vida (BRASIL, 2003a), há um quadro comparativo denominado “Proposta didática de alfabetização”, no qual é feita uma comparação entre o trabalho com sílabas e o trabalho com textos. Alguns exemplos apresentados no quadro: a concepção de ensino e de aprendizagem de quem utiliza o silabário pressupõe que a alfabetização é um processo cumulativo que vai do mais fácil para o mais complexo; utilizam-se escritos artificiais para ler e escrever; as atividades de leitura se apoiam na memorização das sílabas estudadas e somente é possível ler depois de estar alfabetizado. Ao contrário dessas premissas, o trabalho com textos apresenta concepções de ensino e de aprendizagem a partir do pressuposto de que a alfabetização é um processo de construção conceitual. Por isso, utilizam-se escritos reais e as atividades se apoiam em procedimentos que permitem a leitura e a escrita, ainda que o aluno não saiba realizá-las convencionalmente.

Com relação ao deixar de trabalhar com as sílabas para trabalhar com o texto, a professora não relata ter mudado, mas comenta sua maneira de classificar e ver o nível de aprendizagem:

Depois do Letra e Vida, eu aprendi a classificar, a ver o nível de aprendizagem das crianças... As hipóteses. Eu comecei a aprender. Eu aprendi que tenho que trabalhar as palavras da mesma semântica que a criança aprende mais fácil, porque na verdade, ela lembra daquilo que a gente fala... só vai lembrar de frutas, por exemplo. Não importa se tem palavras compostas, sílabas compostas, nem nada. Mas eu sempre trabalhei em sílabas. Mesmo depois do Letra e Vida, eu achei que é mais fácil alfabetizar as crianças quando a criança percebe cada sílaba que forma a palavra. Quando a criança chega no sem valor sonoro, com o valor sonoro... Quando a criança começa a colocar cada letra para uma sílaba, eu começo a trabalhar com sílaba. Eu faço mesmo o carreirão ainda, deixo ele lá e vou mostrando. Olha, “B” com “A” fica “ba”, mas eu não fico falando para fazer, nem nada. Eu quero escrever “banana”, ó o “ba-na-na”... eles falam que não pode ficar soletrando, mas se você não soletrar, eu acho que as crianças não conseguem perceber rápido. Senão demora muito. Até a criança conseguir, eu acho que demora muito. (Professora Dora).

A professora Dora narra que, com a realização do Programa Letra e Vida, aprendeu a classificar a escrita das crianças e a trabalhar com ditados de palavras no mesmo campo semântico. Adquiriu esse conhecimento, que, como afirma, incluiu na prática, mas continua utilizando as famílias silábicas. Quando percebe que a criança está na hipótese silábica com valor sonoro, isto é, quando a criança escreve uma letra para cada sílaba, sendo sempre uma das letras da sílaba, a professora introduz o trabalho com as sílabas, sempre com o “carreirão” das sílabas exposto para as crianças consultarem.

Outra mudança considerada pela professora depois do Ler e Escrever é relativa à questão da leitura:

Depois do Letra e Vida, acho que a quantidade de leitura para eles, como modelo, para eles lerem e entenderem, acho que é só. Ah, mudou sim que eu sei: o que é leitura, atividade de leitura, atividade de escrita, o que é atividade de escrita, para revisar o texto, como corrigir o texto...

Corrijo um texto revisando com as crianças de forma coletiva. Mostrando para elas.

Hoje, muito, eu vejo assim: se eu ficar só no Letra e Vida, do jeito que eu aprendi, que a criança precisa construir o seu conhecimento sozinha, e descobrir como é o sistema de escrita, eu acho que é muito demorado. Só tem um ano para ser alfabetizada, e ficar esperando a criança todo dia fazer letra móvel:

– Vamos lá, vai, escreve, tenta construir.

Não condeno, mas acho que demora muito. (Professora Dora).

A professora comenta que realiza a leitura para as crianças, mais do que antes, sendo um modelo de leitor. Como assevera Lerner (2003a), essa é uma atividade que precisa ser realizada todos os dias pelo professor. O professor deve ler diferentes tipos de texto e com diferentes propósitos.

Outra atividade elencada pela professora é a revisão de textos, que, conforme afirma, realiza de maneira coletiva. Na coletânea de textos do professor, oferecida no curso Letra e Vida, há um texto intitulado “Revisão de texto” (BRASIL, 2003b); nele são comentadas algumas oportunidades de aprendizagem para quem revisa textos. Com crianças na fase inicial de escrita, é sugerido um trabalho de revisão textual de maneira coletiva, sendo que o professor desempenha um papel de modelo de revisor.

Dora finaliza sua narrativa afirmando que não condena, mas não adota a proposta construtivista, tal como aprendeu com o Letra e Vida, porque esperar a criança construir demora muito; então, segundo assevera a professora, o melhor é ensinar as

famílias silábicas para a criança, porque o processo de aquisição da escrita ocorre mais rapidamente.

5.2.5 Professora Débora

A entrevista com a professora Débora (52 anos) foi realizada no dia 28 de maio de 2010, na escola onde a professora trabalha atualmente. Durante a realização da entrevista, a professora me mostrou parte do material utilizado para alfabetizar. Todos os nomes de lugares e pessoas foram modificados a pedido da professora.

A entrevistada afirma gostar de ser professora alfabetizadora e ter mudado radicalmente sua prática depois da realização do curso Letra e Vida. Apresentarei aqui alguns assuntos referentes à entrada da professora na profissão, a forma como alfabetizava e alfabetiza hoje, suas considerações sobre o construtivismo e o método que ela considera tradicional.

Débora está, desde 1979, como professora de escola pública estadual, trabalhando em sala de aula. Como ela narra:

Eu me formei em 78, eu entrei no estado em 79. Fui para Pompeia, peguei uma licença. No começo não foi bom, porque eu era muito nova, quando eu me formei e eu não tinha a paciência que eu tenho hoje, a bagagem que eu tenho hoje. Eu não tinha paciência. Lá em Pompeia, a gente pegava aquelas salas com muitos alunos repetentes de muitos anos, o aluno ficava até sete anos numa mesma série. Os alunos eram muito indisciplinados, eu muito jovem, então não foi fácil para mim não, não foi fácil mesmo! Até 79, 80, 81. Em 79, acho que eu peguei em março e fui até dezembro, peguei uma segunda-série em Pompeia. (Professora Débora).

Quando a professora iniciou sua carreira docente, deparou-se com a alta taxa de repetência e com a indisciplina, situação que contrariava algumas ideias nostálgicas do senso comum de que todo mundo aprendia e que os alunos respeitavam seus professores com muita disciplina. Segundo o documento de apresentação do Letra e Vida (BRASIL, 2003c), a história do fracasso escolar no Brasil existe há muito tempo. Os dados sobre a porcentagem de aprovação ao final da primeira série, em 1987 (BRASIL, 2003c), eram de 47%, ou seja, mais da metade dos alunos era reprovada.

No documento de apresentação do Letra e Vida (BRASIL, 2003c), há a afirmação de que esse fracasso passou a ser atribuído ao aluno, acreditando-se que essas crianças, por viverem em ambientes sociais desprivilegiados, não aprendiam. “Com

isso, consolidou-se progressivamente uma cultura escolar da repetência, da reprovação, que acabou por ser aceita como um fenômeno natural. O país foi se acostumando com o fato de cerca de metade de suas crianças não se alfabetizarem [...]” (BRASIL, 2003c, p.9).

Com essas estatísticas, na década de 1980, começou a haver uma conscientização sobre essas questões e foi proposta uma organização em ciclos. “Desde então, vários sistemas de ensino passaram a se organizar em ciclos, especialmente nas séries iniciais (antigas primeira e segunda séries): as séries não eram mais separadas por uma avaliação de final de ano, destinada a promover ou reter os alunos” (BRASIL, 2003c, p.10).

Foi neste contexto de mudanças e de alto índice de reprovação que a professora iniciou sua carreira e, como ela aponta, foi difícil por sua inexperiência e falta de paciência. Sobre o modo como alfabetizava, Débora comenta:

Quando comecei a alfabetizar eu era tradicional. Usava uma cartilha “Convite à Leitura”. Eu usei várias. Mas eu lembro da Convite à Leitura. Ela tem uns textinhos mais curtos. Eu era bem tradicional mesmo, eu achava que tinha que ser com a, e, i, o, u, ba, be, bi, bo, bu. Para formar o bebê era o b. B da babá. Bo do bolo, bu do bule, era assim, desse jeito.

Esse jeito de ensinar funcionava sim. É uma coisa que a gente fala hoje, só que naquele tempo não eram todas as crianças que iam para a escola. Tinha isso também. Eu fui alfabetizada pela Caminho Suave. O pessoal hoje mete o pau na Caminho Suave, não tem que meter, foi a primeira cartilha. A maioria dos brasileiros foi alfabetizado pela Caminho Suave, da Branca Alves de Lima. Até fizeram uma homenagem faz pouco tempo. Eu tinha a cartilha, depois acabei até dando, podia ter guardado porque hoje ela é até cara para comprar. Mas eu usei várias. Tinha uma que não começava com a lição do ba, começava com a lição do pa, qual que era? Me foge o nome agora.... Mundo Mágico. A cartilha do Mundo Mágico. Usei todas, todas que você pode imaginar, eu usei. (Professora Débora).

Débora narra sua forma de alfabetizar centrada na cartilha, no método tradicional. Da mesma forma como foi alfabetizada pela cartilha *Caminho Suave* (como já foi apresentado no capítulo 4), a professora também alfabetizou usando cartilhas. Como ela mesma afirma, “usou todas” e considera que os alunos aprendem com esse método tradicional, mas, como a professora também observa, não eram todos que iam à escola e conseqüentemente nem todos eram alfabetizados.

Sobre o não uso da cartilha como livro didático, Smolka (2003) faz algumas

observações interessantes. Para ela o livro didático é apresentado ao aluno como uma “fonte de conhecimento do mundo”, em lugar de ser apresentado como um dos objetos de conhecimento no mundo.

As atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, por sua vez, são totalmente desprovidas de sentido e alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural do final de século XX (SMOLKA, 2003, p. 17).

Devido à proposta construtivista implantada na rede de ensino do Estado de São Paulo, ouvi nas conversas informais na escola que, agora, não pode mais usar a cartilha, porque os construtivistas não gostam e a direção manda não usar mais. No entanto, a questão não está em poder ou não usar a cartilha, mas na reflexão do por que usar ou não.

A professora comenta que, no início da sua carreira como professora, foi tradicional, mas, ao ter contato com uma professora construtivista, ficou entusiasmada com o resultado dos alunos:

Fui tradicional durante muitos anos e eu me vi à frente com o construtivismo em 1995, só que eu já conhecia alguma coisa, mas uma professora foi trabalhar na escola, inclusive ela era daqui, se aposentou aqui, Roberta. Ela é uma professora construtivista pura, então eu vi o construtivismo puro, puro, puro. Então eu olhava aquilo, via os cadernos, eu vi que deu resultado, então foi uma coisa que começou a me chamar atenção naquela época. Ela deitava as crianças na sala para ensinar as partes do corpo, desenhando, trabalhando só com a letra de forma maiúscula. E uma professora veio para mim e disse “como é que uma criança aprende desse jeito?” E a gente lá no “a” “e” “i” “o” “u”. ba, be, bi, bo, bu. Continuei com o método tradicional, mas aquilo ficou na minha cabeça. (Professora Débora).

Aparentemente, observar uma realidade desconhecida que “dá resultados” pode fazer uma professora mudar sua concepção e seu modo de trabalhar. A professora Débora afirma não ter mudado logo de imediato, mas ter refletido sobre a situação. Ser uma professora tradicional, como ela se nomeou, para ela significa trabalhar com as famílias silábicas.

Segundo Weisz (2003, p.1), o trabalho caracterizado pela professora como tradicional é pautado por uma concepção empirista, utilizada no ensino com a cartilha. Como conceitua Weisz (2003, p.1):

A teoria empirista – que historicamente é a que mais vem influenciando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que e como se deve ensinar – se expressa em um modelo da aprendizagem como “a substituição de respostas erradas por respostas certas”. A hipótese subjacente a essa concepção é a de que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso.

Diferentemente dessa concepção empirista, para os construtivistas, de acordo com Weisz (2003), a criança é um aprendiz protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, que converte a informação em conhecimento próprio.

Para a professora, ser construtivista significava fazer atividades envolvendo o aluno, como a de contornar o corpo da criança, escrevendo somente com letra de forma maiúscula.

O fato de encarar a atividade de contornar o corpo como uma atividade construtivista, provavelmente, está ligado à oportunidade de os alunos estarem em outra disposição, diferente daquela sentada na cadeira, copiando no caderno, e também por ser uma atividade que possivelmente diga respeito do aluno.

Quando a professora foi questionada sobre como aprendeu a alfabetizar, ela narra:

Ninguém me ensinou a alfabetizar, eu acho que fui vendo as experiências de um e outro, tirando as minhas próprias... eu fui tirando aquilo que não era legal, que não funcionava e fui adaptando. (Professora Débora).

Apesar de a professora afirmar que ninguém lhe ensinou a alfabetizar, a experiência de outras pessoas parece ter influência sobre a prática dela. Em seguida, há outro trecho em que comenta sobre a aprendizagem com uma professora construtivista:

Eu vi os cadernos. Tinha alunos da escola que não estavam alfabetizados que ela tinha conseguido alfabetizar. Então eu vi no concreto, eu vi, só que eu não tinha, ela disse “eu te ensino”, mas eu não tinha segurança, porque você tem que ter segurança. (Professora Débora).

Nas narrativas sobre a aprendizagem de como ser professora, isso aparece, quase em todos os professores entrevistados, relacionado à observação da prática de professores mais experientes. Com base nessa premissa, pude deduzir que o Programa Letra e Vida talvez inicie o seu curso a partir de relatos de professoras que estão, há

anos, trabalhando na rede pública de ensino e relatam sobre suas mudanças e sobre como aprenderam a ser construtivistas. Além disso, em vários vídeos do programa são apresentadas situações de sala de aula dessas professoras. Débora comenta como resolveu implementar a proposta do Letra e Vida:

No Letra e Vida a gente via muito os vídeos, os textos que a gente tinha. Daí você vai lendo, vai vendo experiência de outros professores. Vendo que aquilo dá resultado. Eu saí do Letra e Vida e peguei uma primeira série, em 2005. E eu falei assim: – Vou trabalhar com o Letra e Vida”, - e trabalhei. (Professora Débora).

A professora continua a explicação de como se tornou construtivista:

Mas o construtivismo foi assim, eu me vi a frente com ele em 95, depois eu comecei o Letra e Vida, eu fui fazer em 2003, foi aí que me deu aprofundamento, porque daí eu vi tudo, e eu comecei a usar o Letra e Vida depois do Curso. Hoje eu trabalho com muitas coisas do Letra e Vida. Eu acho que as cantigas, as parlendas, realmente elas desenvolvem a criança. Essa aluna grande minha que acabou de entrar é um caso, ela entrou sem estar alfabetizada, ela está com defasagem de idade série, e ela ia fazer uma provinha para ir para terceira série ou quarta e não conseguiu porque ela não estava alfabetizada, mas ela está começando por conta das musiquinhas e da parlenda. (Professora Débora).

A formação do Letra e Vida ofereceu segurança para a professora colocar em prática o que ela já tinha observado outra professora fazer e pelo qual tinha se interessado. Débora comenta que, depois do Letra e Vida, passou a trabalhar com as parlendas e cantigas.

No material do Ler e Escrever, destinado ao primeiro ano do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2010), há várias propostas de trabalho com parlendas e cantigas populares. São atividades que se referem à listagem das cantigas preferidas, leitura de algumas palavras da cantiga, criação de parlenda, dentre outras. Há, inclusive, a proposta de um projeto a ser desenvolvido com as cantigas de roda. É importante retomar a cultura popular com as crianças, mas, propor atividades sem conhecer a realidade e a vontade das crianças pode se tornar um trabalho que perca a função social da escrita.

Outras atividades de leitura e escrita poderiam ser oferecidas com base nas necessidades da turma. A escrita de bilhetes com os informes da escola, a troca de

correspondências, por exemplo, como propõe Freinet (1973).

A professora conta como alfabetizou a sua turma depois de ter realizado o Letra e Vida:

A minha classe, essa classe aqui é minha classe do ano passado. Eles foram alfabetizados pela história da dona baratinha com as personagens, a memorização das personagens, com quem ela quer casar. Vinte e dois personagens. Não trabalhei com as famílias silábicas, trabalhei com os personagens. Se você perguntar para eles, não é o ta do ta, te, ti to, tu é o ta do Tatutito, eles lembram dos nomes dos personagens, porque eles foram alfabetizados. E ficou na escola, hoje tem professoras que estão usando. É a professora que está aqui do lado que continua com a primeira série.

A única coisa que eu tinha de material era tipo uma cartilha tradicional, um livro só que eu não usei isso, eu me baseei nas personagens. A dona baratinha que quer se casar e aí vão aparecendo os personagens, musiquinha que eles cantavam, até chegar o baratão, então tem todos os personagens aqui. Eu fiz diferente. A professora aqui do lado usa todas as atividades, eu já não usei, trabalhei só com a memorização das personagens, deu resultado. Eles leem bem, escrevem bem, estão bem alfabetizados. (Professora Débora).

A professora escolheu um método feito por duas professoras e o adaptou à sua realidade. Apesar de a professora afirmar não trabalhar exatamente como está proposto no material, nas entrelinhas, parece estar um trabalho velado com as famílias silábicas e a partir de palavras-chave, o nome dos animais, quando Débora aponta não ser o ta, te, ti, to, tu, mas o *Tatutito* e a memorização das personagens.

Aparentemente, é uma prática desconectada dos contextos sociais e reais de leitura e escrita. Ao mesmo tempo em que usa essa proposta, ela também utiliza o material do Ler e Escrever, afirmando gostar muito:

Uso o material do Ler e Escrever e eu adoro. Eu acho um material riquíssimo. Tem gente que não gosta, mas eu gosto. Eu uso, e uso bastante. Fora o Ler e Escrever eu tenho uma caixa de livros, com livros paradidáticos. Aqui é feita uma leitura todos os dias, que eu faço junto com eles. Depois eu ponho livros e revistas aqui na frente e eles ficam lendo. Então eles têm o momento de leitura todo o tempo. Depois do Letra e Vida tenho essa prática. (Professora Débora).

A professora oferece momentos diários de leitura; inclusive, no momento da escrita, pude observar a sala organizada, com os livros expostos em carteiras na frente

da lousa. Essa prática, segundo Débora, foi incorporada depois de ela ter cursado o Letra e Vida.

Outra afirmação da professora é que, depois, do Letra e Vida, mudou por completo, apesar de comentar, em outro momento, que não utiliza o “construtivismo puro”:

Eu acho que eu mudei por completo. Não sei se porque eu estou mais velha. Hoje eu posso dizer que eu tenho muito mais paciência com eles do que há trinta anos atrás, quando eu estava iniciando. Eu não tinha mesmo. A parte da mudança de método, não é método. Eu mudei minha postura. A partir da minha mudança de postura, tudo começou a fluir melhor.

Eu acho que a mudança é você começar a ver a criança, não ver todos como se fosse uma classe e sim que cada um é um. (Professora Débora).

Quando a professora foi questionada se mudou sua prática depois da realização do Letra e Vida, ela afirma ter mudado completamente. A mudança à qual se refere é relativa à paciência que afirma agora ter. Essa questão de o professor precisar ser paciente, no entanto, não é mencionada em nenhum material do programa Letra e Vida.

Outro aspecto destacado pela professora é que ela acredita ter mudado sua concepção de trabalho que, antes, era pautada na cartilha e, agora, não é mais. Aparentemente a professora “mescla” sua prática, ora utilizando atividades propostas no Letra e Vida e Ler e Escrever, ora trabalhando com atividades parecidas com as da cartilha, como quando disse utilizar um material do “tatutito”, citado acima.

Pelo exposto, a partir das narrativas e da análise, alguns assuntos merecem destaque: para aprender a ser professor, normalmente, há um outro professor que atua como parceiro mais experiente, principalmente no início da carreira; depois de realizar o Letra e Vida, a leitura do professor para as crianças se tornou diária na sala de aula; ocorre a avaliação das hipóteses de escrita das crianças, segundo propõe Ferreiro (1999), mas essa avaliação não muda o modo de ensino; a maneira de alfabetizar para as três professoras continua igual àsquelas realizadas antes do curso, mas, para as outras duas, que já se interessavam pelo construtivismo antes de ele ser veiculado pelo programa Letra e Vida, há mudanças na prática alfabetizadora.

Em síntese e com a intenção de evidenciar algumas questões sobre as mudanças

da prática dos professores, depois da realização dos dois programas em foco, realizo algumas considerações.

Segundo Imbernón (2009); Cachapuz (2009) e Shulman (2005), a formação deve estar centrada na escola. Imbernón (2009) afirma que a formação dos professores deve estar baseada em cinco linhas de atuação: na reflexão prática e teórica sobre a própria prática, mediante análise da realidade; na troca de experiências entre os pares; na articulação da formação a um projeto institucional da escola; no posicionamento crítico diante das práticas do trabalho e no desenvolvimento profissional do centro educativo, transformando inovações práticas isoladas em inovações institucionais.

Destaco a linha de atuação, proposta por Imbernón (2009), sobre a troca entre os pares, já que as professoras brasileiras realçaram que uma das aprendizagens para serem professoras foi a aprendizagem com outros professores e os professores portugueses afirmaram que o PNEP proporcionou momentos de encontros que permitiram a troca entre os pares. Esses momentos de troca precisam ser potencializados pelas reflexões, mediadas pelo formador, permitindo, assim, uma união entre teoria e prática, de forma que uma sustente a outra.

Outro fator merecedor de destaque é que a mudança de concepção não ocorre de maneira rápida e pontual, pois, como afirma Marcelo (2009), os professores entram nos programas de formação com crenças pessoais acerca do ensino e, geralmente, não mudam ao longo dessas formações.

A partir das narrativas e das reflexões realizadas sobre a formação dos professores, é possível destacar:

- a mudança de uma concepção teórica normalmente não ocorre mediante uma formação pontual (MARCELO, 2009);
- a relação entre teoria e prática deve ser o foco da formação continuada para a melhor construção da *praxis* docente (PIMENTA, 2001);
- a formação em contexto pode ser favorecedora de melhores aprendizagens (IMBERNÓN, 2009; CACHAPUZ, 2009).
- os programas de formação deveriam ser capazes de centrar-se nas ações docentes para, a partir delas, refletir, propor, rever, alterar (VEIGA, 2009; IMBERNÓN, 2009);
- o professor deveria participar de todo o processo de formação como protagonista, como alguém que tem contribuições, capaz de construir seu

“próprio” modo de ensinar (CACHAPUZ, 2009).

Este capítulo teve como objetivo a análise das entrevistas dos dez professores parceiros desta pesquisa a fim de conhecer e perceber as mudanças dos professores como alfabetizadores, por meio das narrativas. A seguir, apresento as considerações finais do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão motivadora desta tese foi a representação dos professores alfabetizadores diante dos Programas de Formação Continuada e suas repercussões para o processo da alfabetização em língua portuguesa.

O trabalho teve como objetivos: a análise das representações de professores capacitados nos Programas Letra e Vida (São Paulo/Brasil) e Programa Nacional de Ensino do Português (Portugal); a apresentação e discussão dos Programas de Formação em São Paulo e em Portugal; o entendimento dos impactos proporcionados em suas atuações pedagógicas pelas capacitações ocorridas nos Programas de Formação.

Para atingir os objetivos propostos, a metodologia escolhida foi a pesquisa narrativa, por meio de entrevistas realizadas com dez professores cursistas dos programas em foco, cinco deles em Portugal e os outros cinco no Brasil, além de seis conversas informais com diferentes pessoas envolvidas nos programas, sendo quatro portuguesas e duas brasileiras.

As narrativas dos dez professores entrevistados foi o foco central, na tentativa de desvelamento da praxis docente, por meio de suas representações sobre os programas investigados. A escolha metodológica se deu na tentativa de dar vez e voz aos sujeitos entrevistados a fim de apresentar um breve espaço de tempo da história da educação por meio de protagonistas da educação (os professores), possibilitando a construção de uma história baseada nas narrativas e não somente em documentos oficiais.

Os capítulos foram organizados a fim de atingir os objetivos propostos. No primeiro, foram expostas as escolhas metodológicas pautadas na pesquisa narrativa (NÓVOA, 1993; CATANI; BUENO; SOUZA E SOUZA, 1997; JOSSO, 2006; PINEAU; 2006a e b; E SOUZA, 2006). Foram discutidos os conceitos de *praxis* (KOSIK, 1976) e representação (CHARTIER, 1990; BOURDIEU (1997)). Os procedimentos da pesquisa, seleção dos envolvidos, entrevista e transcrição, foram realizados com base nos pressupostos de Bourdieu (1997).

Nesse mesmo capítulo, foram apresentadas as características dos sujeitos envolvidos, a elaboração do roteiro de entrevista (ANNIBAL, 2009; BOLDARINE, 2010) e as etapas desta tese, envolvendo os dois países de língua portuguesa.

Especificamente sobre as características elencadas para a escolha dos sujeitos, é possível afirmar que todas conseguiram ser cumpridas: todos os entrevistados cursaram

o magistério, são professores da rede pública e trabalham desde o final das décadas de 1970 e 1980 como professores das séries iniciais no ensino básico em Portugal e no ensino fundamental no Brasil. Em Portugal, os professores são incentivados a permanecer com a mesma turma durante os quatro primeiros anos do ensino básico, o que fez com que nem todos tivessem dedicado a maior parte do percurso ao ensino para o primeiro ano. No Brasil, foi possível que todas as entrevistadas tivessem ministrado aulas, a maior parte do tempo, como professoras alfabetizadoras.

Vale a ressalva de que as entrevistas foram realizadas em lugares diversos, e todos os professores, tanto portugueses como brasileiros, foram informados sobre os objetivos da pesquisa e estiveram de acordo, além de terem sido muito receptivos, mesmo aqueles que não eram meus conhecidos.

No segundo capítulo, houve a discussão sobre o panorama histórico dos dois lugares estudados: Portugal (BENAVENTE, 1999; BARROSO, 2003; CANDEIAS, 2010; NÓVOA, 2005) e Brasil (AMBROSETTI, 1989; MATE, 2002; SANTOS, 2004; DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005; MARCÍLIO, 2005; RIQUETI, 2008), com o foco voltado para as questões da escolarização atrelada à alfabetização e à formação do professor alfabetizador. Às três últimas décadas do século XX foi atribuída uma atenção maior, por ser o período em que os professores foram formados e iniciaram suas carreiras.

Ao longo do capítulo, o objetivo foi realizar uma retomada histórica dos contextos históricos de Portugal e do Brasil (e por ser Portugal o país que ditou as regras da educação no Brasil durante a colonização, optei em sempre iniciar os capítulos com as considerações de Portugal). Ao desvelar a história da educação por meio das narrativas, faz-se uma “outra” história, mas que não deixa de estar atrelada às imposições legais e contextuais. Assim, a *práxis* profissional é construída e constrói a história.

No capítulo três, os dois programas: Programa Nacional do Ensino do Português e Programa Letra e Vida foram apresentados, por meio dos materiais (BRASIL, 2001a, b, c; 2003a, b, c; 2006; FERREIRO, 1995, 1999; WEISZ, 2003a; BARBEIRO; PEREIRA, 2008; DUARTE, 2008; FREITAS; ALVES; COSTA, 2007; SIM-SIM, 2007, 2008; VIANA, 2009) e Leis (PORTUGAL, 2001, 2006, 2007) referentes a eles e pelas narrativas de algumas pessoas envolvidas nos programas, como idealizadores, difusores ou formadores do programa.

Para a realização desse capítulo fiz um levantamento e estudo dos materiais e leis propostas para a realização dos programas. No entanto, a maioria desses materiais foi elaborada antes da realização dos programas e não foi avaliada em nenhum momento pelos governos que os propuseram. A fim de conhecer algumas especificidades e mudanças que ocorreram na prática e saber o que pesquisadores produziram sobre os programas, conversei com seis pessoas, quatro portuguesas e duas brasileiras e fiz um levantamento das dissertações e teses sobre o tema nos dois países (ALVES, 2009; GOLVEIA, 2009; TAFOI, 2010; BOGNAR, 2008; CALIL, 2008; CASTELHANO, 2008; HERNANDES, 2008; OLIVEIRA, 2009; SILVESTRE, 2009; BAUER, 2011).

O capítulo quatro teve o objetivo de contextualizar as especificidades dos envolvidos na pesquisa no período histórico que relataram sobre a entrada na escola como alunos, e as formações acadêmicas que tiveram ao longo da vida: o magistério, a universidade e as outras formações continuadas, além das duas tratadas nesta pesquisa. Para tal contextualização, alguns autores foram utilizados: Nóvoa (2005); Stoer (2008); Santo (2006); Loureiro (2006); Ramos (1988); Mortatti (2006); Smith (1999); Foucambert (1997); Pimenta (2001); Barbosa (1992); Fernandes (2006).

Dessa apresentação, posso elencar algumas características comuns e divergentes entre os professores entrevistados, além daquelas exigidas como prerequisites para serem parceiros da pesquisa:

- de todos os professores entrevistados, somente um fez pré-escola;
- todos os professores portugueses foram alfabetizados mediante ao uso de um manual único, pois ainda viviam sob a ditadura de Salazar;
- as professoras brasileiras foram alfabetizadas por meio da cartilha *Caminho Suave*;
- na formação do magistério, dois professores portugueses viveram a mudança de governo e, conseqüentemente, da duração do curso, que passou de dois para três anos;
- todas as professoras brasileiras foram formadas no magistério na mesma escola, mas em épocas diferentes;
- a maioria dos professores entrevistados confere ao estágio uma oportunidade de aprendizagens para ser professor;

- somente uma das entrevistadas cursou o nível superior logo após o magistério; os outros cursaram em serviço e uma professora portuguesa não se graduou e o professor cursou sociologia;
- poucos foram os professores que relataram outras formações continuadas, dando a entender que, principalmente em Portugal, praticamente não houve formações continuadas que tratassem da didática da língua portuguesa.

Os primeiros quatro capítulos foram basilares para chegar ao foco principal da tese, as análises das entrevistas, realizadas no capítulo cinco. As análises foram feitas, primeiro, por meio do material proposto nos programas e, depois, com a utilização de autores que ampliam as discussões emergidas das narrativas docentes (BAKHTIN, 2003; JOLIBERT, 1994a, b; GERALDI, 1993; SMITH, 1999, 2003; SMOLKA, 2003; VYGOTSKI, 1995) e sobre formação docente (CACHAPUZ, 2009, SHULMAN, 2005;

Algumas considerações finais podem ser destacadas sobre os programas e sobre as práticas dos professores com base nas narrativas:

- em relação ao Programa Nacional do Ensino do Português, os professores destacaram como positivo que a formação proposta foi realizada por um professor das séries iniciais do Ensino Básico;
- tanto os professores portugueses como os brasileiros ressaltam as propostas de leitura dos programas, afirmando que hoje leem mais e com estratégias diversificadas;
- as duas entrevistadas (Joana e Paula) que tiveram experiências em turmas multisseriadas e em contextos mais diversificados se mostraram mais autônomas na construção das escolhas de estratégias pedagógicas; no entanto, continuam até os dias atuais alfabetizando por meio de letra e sílabas;
- no contexto português estudado, não há uma polemização dos métodos (ARENA, 2008); no entanto, todos os professores afirmam explicitamente que o método utilizado para alfabetizar não foi influenciado pela formação do programa;
- no contexto brasileiro investigado, a questão dos métodos e de

propostas de alfabetização está presente nos materiais do programa, ressaltando-se que o construtivismo prega a não utilização de métodos, devendo professor proporcionar ambientes e materiais para a criança construir sua escrita;

- para aprender a alfabetizar, a recorrência mais citada, principalmente nas entrevistas brasileiras, foi a influência de um outro professor mais experiente que ensinou, na prática, como os professores parceiros desta pesquisa deveriam ensinar;
- nenhum dos programas apresenta métodos de alfabetização, o PNEP, aparentemente, porque essa questão não é considerada o “problema” da alfabetização, e o Letra e Vida porque apresenta a crença de que o “problema” da alfabetização está justamente na utilização dos métodos tradicionais;
- de acordo com as narrativas e observações dos contextos pesquisados, a circulação de livros na escola é maior hoje em relação ao tempo em que os professores foram alfabetizados;
- nas escolas brasileiras, onde foram realizadas as entrevistas e às quais tenho acesso como professora e coordenadora, depois do programa Ler e Escrever há materiais diversificados de literatura oferecidos na sala de aula e na sala de leitura;
- os professores brasileiros afirmam conhecer e utilizar, nas suas práticas, depois da realização do curso Letra e Vida, a avaliação da escrita das crianças; no entanto, todos, a partir dos resultados da avaliação, retomam os conteúdos dados, mas não modificam suas práticas de ensino;
- alguns professores portugueses narram sobre a utilização maior da planificação e avaliação da escrita depois do PNEP;
- os professores que relatam terem mudado a prática, dizem que o fizeram porque estavam mesmo em busca de uma mudança por se sentirem inseguros, insatisfeitos com o próprio trabalho, ou porque tiveram a oportunidade de vivenciar de perto um exemplo de outro professor que “provou”, por meio dos resultados das crianças, que

outra prática é possível, e se disponibilizou a ajudar;

- os métodos tradicionais de ensino parecem oferecer ao professor a segurança de que está fazendo “a coisa certa”, já que é uma prática existente há séculos e, ainda, realizada por professores mais experientes.

Concluindo esta tese, mas não a pesquisa e ânsia por professores mais bem formados e capazes de serem os principais protagonistas da educação (me incluindo tanto como professora tanto como formadora), considero que a maior contribuição dos programas é em relação à maneira e à quantidade de leituras que os professores realizam com os seus alunos depois de cursarem os programas. Há mudanças de práticas, ou poderia dizer, adaptações e modificações e/ou ampliações de algumas atividades docentes, que, porém, não mudam algumas concepções mais enraizadas, como é o caso da crença ainda existente de que, para aprender a ler e escrever, é preciso que o indivíduo aprenda aos poucos, de maneira cumulativa, o que Weisz (2003a) denomina método empirista.

Esta pesquisa aponta que há iniciativas governamentais em ambos os países acerca de propostas de formação inicial e continuada de professores, por meio de financiamentos públicos e privados. Do ponto de vista do conhecimento científico, a produção intelectual de pesquisadores avança na elaboração de estudos sobre a prática docente e o modo como o sujeito aprende e como o professor pode atuar nesse processo de aprendizagem. No entanto, essas ações parecem insuficientes para a modificação qualitativa de práticas educativas envolvendo processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas proposições que considero mais eficientes revelam o texto como unidade básica do ensino, em situações reais de leitura e escrita, mas ainda estão, aparentemente, longe de serem colocadas em prática.

As ideias anteriores parecem revelar, portanto, a carência de estudos sobre as melhores maneiras de se realizar uma formação continuada, já que é notória a necessidade de tê-la no processo em que o profissional se torna professor alfabetizador ou de outros anos da escolaridade. Essa formação deve ser baseada na prática e, ao mesmo tempo, ir além dela para o aprofundamento teórico e retornar a ela para ressignificá-la.

No caso de Portugal, a iniciativa do PNEP de indicar um professor que trabalha

com as séries iniciais do ensino básico para ser o formador de outros professores atuantes em escolas governamentais revela-se como uma conquista, mas ainda faltam subsídios teóricos, como esta pesquisa revelou para o formador ser capaz de mudar a si próprio e proporcionar momentos de reflexão para os outros professores com os quais trabalha nesse programa.

Outro aspecto realizado no PNEP foi a formação do professor residente na universidade. Essa prática, porém, precisa ser mais contínua, não feita em uma formação pontual, porque, para rever a prática, é preciso tempo e devem ocorrer mudanças de concepções enraizadas, o que não acontece de uma hora para outra.

No Brasil, o Programa Ler e Escrever parece dar uma resposta parcial para essas reflexões referentes à formação continuada de professores. Ele vem em decorrência do Letra e Vida; no entanto, é proposto com várias modificações, dentre elas quem é o formador e onde atua (talvez porque tenham percebido que a melhor maneira de formar o professor não era tirando-o da escola, mas inserindo o formador no contexto da escola). No Letra e Vida, a proposta é de que o formador seja o coordenador pedagógico da escola e faça a formação no ambiente escolar, atuando no horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), nas quatro horas destinadas para estudo (que atualmente o professor pode escolher fazer ou não, sendo que recebe por elas) e nas salas de aula.

Essas horas também podem ser ampliadas e potencializadas com as reflexões sobre a prática dos professores, já que esta pesquisa revelou, por meio das narrativas, que uma das maneiras de o professor aprender sua profissão é observando e tendo a prática de outro professor como exemplo.

Apesar de o Ler e Escrever visar à formação dos professores em serviço, há vários empecilhos que impossibilitam essa proposta de eficiência do programa: em muitas escolas falta o espaço físico para comportar os professores por mais tempo na escola e falta também o coordenador, em determinadas escolas. Nesta tese não se trata de enumerar esses problemas, mas de tentar ampliar a discussão envolvendo as políticas públicas que, ainda, parecem desconsiderar que formações continuadas eficazes exigem mudanças conceituais (didático-pedagógicas) e organizacionais para que, de fato, elas se efetivem como momentos de reflexão com implicações pedagógicas dos modos de ser e de atuar de professores no Brasil e, poderia ressaltar, em qualquer localidade desse planeta.

Com essa perspectiva, a proposição de uma formação centrada na escola deveria, dentre outros elementos fundamentais, envolver:

- a realização dessa formação por uma pessoa que conhece o contexto, como foi possível aprender da discussão do contexto de Portugal;
- o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos capazes de mobilizar reflexões e efetivas ações pedagógicas promotoras de aprendizagem formadores de leitores e produtores (autores);
- o acesso desse formador à sala de aula, não como “inimigo” ou “alguém que supervisiona e aponta erros”, mas como parceiro e sujeito capaz de contribuir com as possibilidades de formação de si e do outro (no caso, o professor da sala de aula);
- uma gestão democrática e participativa a partir da qual todos os envolvidos (diretores, coordenadores, professores, alunos, servidores e comunidade) possam formar um grupo de trabalho voltado para a formação cultural e humana de todos (adultos e crianças), o que envolve repensar o modo (ou os modos) de se aprender a ler e a escrever.

Por fim, sem cessar as discussões ora apresentadas, vale retomar o valor das defesas teóricas dos programas, mas sem torná-las dogmas, verdades absolutas, uma vez que, como qualquer outro documento, tais propostas deveriam assinalar indicações de leitura capazes de ampliar os referenciais teórico-metodológicos dos professores, dando-lhes a oportunidade de irem além do que está posto, por meio de escolhas conscientes de seus fundamentos teóricos essenciais para alicerçar sua prática cada vez mais intencional e qualitativa.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006b.
- ADAMS, Marilyn Jafer (et al). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira. Educação a distância: formação de educadores. In: *VIII Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*. Franca. Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2005.
- ALVES, Silvia Maria Alvadia. *Formação contínua de professores no contexto do programa Nacional de Ensino do Português: a reflexão colaborativa como dispositivo de mudança*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto, 2009. 112p.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara. *Ciclo básico: o professor da escola pública paulista e uma proposta de mudança*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 1989.
- ANNIBAL, S. F. *Aspectos mediadores e a identidade docente na sociedade contemporânea*. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2009.
- ANNIBAL, Sergio Fabiano; BOLDARINE, Rosária de Fátima. O método autobiográfico, 2010 (no prelo).
- ARENA, Dagoberto Buim. O pai é o papá: a versão de o bebê baba em Portugal. In: 31a. *Reunião Anual da ANPEd*, 2008, Caxambu - MG. Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu - MG: ANPEd, 2008. v. 1. p. 1-17.
- BALÇA, Ângela. Literatura infantil portuguesa: de temas emergentes a temas consolidados. *E-F@BULAÇÕES*, p. 1-9. Disponível em: ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf. Acesso em: maio 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, Maria Isabel Alves. *O ensino primário: currículo, práticas e políticas de formação*. Lisboa: Educa e Autora, 2004.
- BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Dificuldades de leitura: a busca da chave do segredo*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- _____. *Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos (1997-2003)*.

São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

BARROS, Rosa Maria Antunes. Trabalho pedagógico com nomes próprios. In.: *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 2. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2003. p. 1-2.(M2U3T4).

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003.

BAUER, Adriana. *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa Letra e Vida*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2011.

BENAVENTE, Ana. *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BENTO, Susana Isabel dos Santos. *Impactos do programa de formação de professores do 1º ciclo do ensino básico em ensino experimental das ciências nas aprendizagens das crianças*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Lisboa. Lisboa, 2010.

BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. *História e memória da alfabetização: análise dos processos de elaboração do programa Alfa*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo. 1999.

BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. História e memória: o programa Alfa: *Cadernos da História da Educação*. v.1 n.1 jan-dez, 2002.

BOGNAR, Vera Lúcia Troiano. *O programa “Letra e Vida” no ensino fundamental paulista (São Caetano do Sul 2002-2007)*. Dissertação (Mestrado). Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

BOLDARINE, Rosaria de Fátima. *Representações, narrativas e práticas de leitura: um estudo com professores de uma escola pública*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2010.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo e pelas lentes do livro didático. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n.3, p. 493-511, set/dez. 2004.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco, 1983.

_____. *A miséria do mundo*. 4. ed. Vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei

nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 1. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 2. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Guia do Formador, módulo 3. Brasília: Ministério da Educação, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos: módulo 1*. Brasília, DF, 2003a. (Contribuições à prática pedagógica-1- M1U3T10).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de textos, módulo 2*. Brasília, DF, 2003b. (Contribuições à prática pedagógica – 2 M1U4T9).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Documento de Apresentação*. São Paulo: Ministério da Educação, 2003c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de textos, módulo 3*. Brasília, DF, 2006. (Biografia do Programa).

_____. Ministério da Educação. Decreto 5.622/95 de 20 de dez 2005. Regulamenta o Art. 80 da lei 9.394/96. Disponível em: <http://legislação.planalto.gov.br>.

BRASÍLIA. *PISA 2000, Relatório Nacional*, 2001. Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Theodoro da Silva (Org.). *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CACHAPUZ, António Francisco. Ensino, qualidade e formação de professores: necessidades actuais. In: BONITO, Jorge (Org.). *Ensino, qualidade e formação de professores*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 2009.

CANDEIAS, A. *Educação, Estado e Mercado no século XX: apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada*. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUSA, M. Cecília C. C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, Denice (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice Barbara. Distâncias, vizinhanças, relações: comentários sobre os Estudos sócio-históricos-comparados em educação. In: NÓVOA, A; SCHRIEWER, Jürgen. *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

_____. Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CALIL, Rosana. *No olho do furacão: desafios e incertezas dos professores no processo de alfabetização por meio de textos – a experiência do programa “Letra e Vida” em Piracicaba*. Dissertação (Mestrado em Educação). UNISAL, Americana, 2008.

CANDEIAS, António. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. *Análise Social*. v. 81 n.176, p. 477-498. 2005.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando Cesar. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon. 2004.

CARVALHO, Francismar Lopes. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. *Diálogos*. DHI/PPH/UEM, v.9. n.1, p.143-165, 2005.

CASTELHANO, Valdete Júlio de Carvalho. *Professores alfabetizadores da rede pública estadual e o Programa Letra e Vida*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *Cefam: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

CHARTIER, R. O mundo como representação. *Estudos avançados*, v.5, n.1, p.173-191, 1991.

_____. *A história cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 2. Brasília, DF, 2003b. M2U2T6, p.1-3.

CORREIA, António Carlos da Luz; SILVA, Vivian Batista da. *Manuais pedagógicos Portugal e Brasil – 1930 a 1971: produção e circulação internacional de saberes*

- pedagógicos. Lisboa: Educa, 2002. (Cadernos Prestige 13).
- CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXEIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: materiais e recursos para a sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2000.v.2.
- DUARTE, Inês. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2008.
- DURAN, Marília Claret Geraes *Alfabetização rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 1995.
- DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leite; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da prática do ciclo básico na rede estadual Paulista. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n. 124, 2005.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FREINET, Célestin. *As técnicas Freinet da escola moderna*. São Paulo: Editorial Estampa, 1973.
- FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37 jan./abr. 2008.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.29, n. 105, p. 1211-1234. set/dez, 2008.
- GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. *O afetivo para a psicologia histórico-cultural: considerações sobre o papel da educação escolar*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2008.
- GOUVEIA, Ana Cristina Almeida. *Programa nacional de ensino do Português: algumas repercussões nas práticas lectivas no âmbito das componentes do processo de escrita*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto, 2009. 200p.
- HERNANDES, Elianeth Dias Kanthach. Formação de professores alfabetizadores:

efeitos do programa “Letra e Vida” em escolas da Região de Assis. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*. v.1, n.1, p.31-42, maio 2009.

JOLIBERT, Josette (Coord.). *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994a.

_____. *Formando crianças leitora de texto*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994b.

JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos da Leitura*. 10 ed., Campinas: Pontes, 2007.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUEL, Yolanda Betim Paes Leme de. *Cartilha Moderna*. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. *Alfabetização: uma proposta para a escola pública. Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. v. 52, p. 25-33, fev. 1985.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo. Ícone, 2001.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1998.

LER E ESCREVER. Disponível em:

<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Programa.aspx>. Acesso em: 27 jul. 2009.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. É possível ler na escola? In: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 2. Brasília, DF, 2003, p. 1-23. (M2UET2).

LIMA, Emilia Freitas de. O curso de pedagogia e a nova LDB: In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. 2. ed. São Carlos:UFSCAR, 2002. p. 205-216.

LOPES, Valéria Virginia. *Egressos do Cefam: representações da formação inicial e da prática docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000.

LOUREIRO, Paula Cristina de Rocha. *1º ciclo do Ensino Básico: velhos - novos actores* (Estudo de caso) Dissertação (Mestrado em Administração e planificação da Educação) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Porto-Portugal. 2006.

MALDANER, Otavio Aloisio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: NUNES, Clarice et al. *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCELINO, Celine Isabel Monteiro. *Método de iniciação à leitura: concepções e práticas de professores*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga-Portugal, 2008.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. In: Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente. v.01, p.109-131, ago/dez, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 maio 2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braduel, 2005.

MARSIGLIA, A. C. G.; DUARTE, N. O discurso pedagógico construtivista na rede estadual de ensino paulista no período de 1983 aos dias atuais. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Orgs). *Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"* 30 de junho a 03 de julho de 2009. (CD-ROM):

MARQUES, Waldemar. *Escola-Padrão: acertos e equívocos de uma política educacional*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 1997.

MATE, Cecília Hanna. *Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira*. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Regulação educacional, formação e trabalho docente. *Estudos em Avaliação Educacional*. v.20, p. 473-492, 2009.

MELLO, Sueli Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, Ana Luiza; MELLO, Sueli Amaral (Orgs.). *Linguagens infantis: outras formas de linguagens*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MEYER, John W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A; SCHRIEWER, Jürgen. *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

MILLER, Stela. *O epilinguístico: uma ponte entre o linguístico e o metalinguístico*. Trabalho com narrativas, 1998, 185p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Estadual Paulista-UNESP, Marília, 1998.

MORAIS, José. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização* (São Paulo 1877/1994). São Paulo: Editora UNESP; Brasília MEC CONPED, 2000.

_____. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência proferida durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 nov.2011.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *ACOALFA: Acolhendo a alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, S.P, ano 3, n.5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfapl.net>. Acesso em: 9 set. 2008.

NASCIMENTO, Célia Regina; SOLIGO, Rosaura. Leituras e leitores. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores*. Coletânea de textos, módulo 3. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2006, p.1-7 (M3U4T7).

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. Tempos da escola no espaço Portugal-Brasil-Moçambique: dez digressões sobre um programa de investigação. In: NÓVOA, A; SCHRIEWER, Jürgen. *A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia*. Lisboa: Educa, 2000.

_____. *Evidentemente*. Lisboa: Asa Editores SA, 2005.

OLIVEIRA, Izaura do Santos Trevisan. *Os recursos midiáticos para a formação continuada de professores alfabetizadores: o programa “Letra e Vida”*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 200.

PINEAU, Gaston. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Paris: Edilig, 1983.

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa* v. 32. 2006a.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDNEB, 2006b.

PINTO, Mariana. Desenvolver competências do oral no 1º ciclo. In: SOUSA, Otília Costa; CARDOSO, Maria Adriana Príncipe. *Desenvolver competências em língua portuguesa: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, v.5, n.10, 1992.

PORTUGAL. Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

_____. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. N. 46/86. *Diário da República* – Série I, n. 237, p. de 16 de outubro de 1986. Disponível em: <http://diario.vlex.pt/vid/lei-outubro-33086737>. Acesso em: 9 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 207/96. *Diário da República* - I SÉRIE-A, n. 254, p. 3879-93, 2 nov. 1996.

_____. Ministério da Educação. *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*, 2001.

_____. Resolução do Conselho de Ministros nº. 86/2006. Dispõe sobre o Plano Nacional de Leitura. *Diário da República*. nº. 133, p.4856-61, 12 jul. 2006.

_____. Despacho nº. 546/2007. *Diário da República*. 2ª série – nº. 8, p. 899-900, 11 jan.2007.

_____. Ministério da Educação. Despacho nº. 2143/2007. Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo. Disponível em: <http://sitio.dgcidc.min-edu.pt>. Acesso em: jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Despacho nº. 6754/2008. Dispõe sobre Formação Continuada em Matemática. Disponível em: <http://sitio.dgcidc.min-edu.pt>. Acesso em: jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto Lei nº. 15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República*, n. 14, 19 janeiro de 2007. Dispõe sobre Carreira Docente. Disponível em: <http://diario.vlex.pt/vid/decreto-lei-janeiro>. Acesso em: abr. 2011.

RIQUETI, Carlos Eduardo. *Uma experiência de auto-gestão de professores e alunos da E.E.S.G. Prof Ayres de Moura – 1984 a 1994*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.

SANTO, Esmeralda Maria. Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, n. 8, p.103-115, 2006.

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. *Cefam: que tipo de prática docente produziu*.2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. (Estado) Secretaria da Educação. *Saresp 2008: Relatório Pedagógico:Língua Portuguesa*. Secretaria da Educação. Coordenação geral Maria Inês

Fini. São Paulo: SEE, 2009. v. 1.

_____. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série*. São Paulo: FDE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 1ª série. Seleção e adaptação de atividades* Cláudia Rosenberg Aratangy. São Paulo: FDE, 2010.

SAVIANI, Demerval. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 2005, p. 1-30. <http://www.gr.es/local/recfpro/Rev.92art1.pdf>. Acesso em: ago.2011

SILVA, Zoraide Inês Faustioni da. *Ciclo básico de alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica-USP, São Paulo, 1990.

SILVESTRE, Fernanda Gustavo. *O professor alfabetizador: sua formação, o programa “Letra e Vida” e as lacunas conteudísticas*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Araraquara, 2009.

SIM-SIM, Inês. *O ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

_____. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

_____. Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento. *Programa Nacional de Ensino do Português*. Ensino do Português. 1º Ciclo do Ensino Básico. Doc.1. 2007/2008.

SMOLKA, Ana Luiza. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, Otília Costa; CARDOSO, Maria Adriana Príncipe. *Desenvolver competências em língua portuguesa: percursos didáticos*. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E.C., ABRAHÃO, M.H.M.B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no Estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990. In: *Cadernos de Pesquisa*. V.36, n.127, p. 203-221.

TAFUI, Belisanda de Jesus da Silva Soares. *O papel da supervisão na mudança das práticas* (um contributo para a compreensão do PNEP como indutor de novas práticas pedagógicas). Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa, 2010.

VALIENGO, Amanda. *A educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999.

_____. *A eventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.

VIANA, Fernanda Leopoldina. *O ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

VYGOTSKI, L.S. *Obras escolhidas* v. III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEISZ, Telma. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos: módulo 1*. Brasília, DF, 2003a.p. 1-5. (M1U2T5).

_____. O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos: módulo 1*. Brasília, DF, 2003b, p. 1-5. (M1U6T5).

_____. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. *Pátio*. Artemd, p. 1-5. 2010. Disponível em www.revistapatio.com.br. Acesso em: jan.2011.

Sites:

www.educacao.sp.gov.br

www.mec.gov.br

<http://legislação.planalto.gov.br>

<http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=58>. Acesso em: abr. 2011.

www.inep.gov.br Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Pisadesempenho>. Acesso em: 20 jul. 2009.

www.acaoeducativa.org.br/ Disponível em:

<http://www.portal/imagens/stories/pdfs/inafresultados2007.pdf>. - INAF Acesso em: 20 jul. 2009.

APÊNDICE

A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS BRASILEIROS

1. Qual é a sua idade?
2. Você fez pré-escola? Como foi? E o Ensino Fundamental? Ensino Médio?
3. Conte um pouco sobre sua própria alfabetização.
4. Qual a relação que se pode estabelecer entre você, como professora, com seus professores do ensino fundamental?
5. Você cursou uma faculdade? Onde cursou? Como foi fazer a faculdade?
6. Quais eram as suas leituras no seu percurso escolar? No magistério? Na faculdade? E hoje, quais são as leituras que faz?
7. De que forma te ensinaram a ensinar a alfabetizar?
8. O que é alfabetizar?
9. Você fez o Curso Letra e Vida?
10. Na sua opinião, qual é o melhor jeito de alfabetizar?
11. Conte um pouco sobre sua prática antes do Letra e Vida.
12. Conte um pouco sobre sua prática depois do Letra e Vida? Mudou alguma coisa?
13. Como você se sente como professora alfabetizadora?
14. O que precisa mudar na escola? O que poderia permanecer igual?

B- ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA OS PORTUGUESES

1. Qual é a sua idade?
2. Você fez pré-escola? Como foi? E o ensino básico? Ensino médio?
3. Conte um pouco como você aprendeu a ler escrever
4. Qual a relação que se pode estabelecer entre você, como professora, com seus professores do ensino básico?
5. Você fez faculdade? Onde fez a faculdade? Como foi fazer a faculdade?
6. Quais eram as suas leituras no seu percurso escolar? No magistério? Na faculdade? E hoje, quais são as leituras que faz?
7. De que forma te ensinaram a ensinar a ler e a escrever?
8. O que é ensinar a ler e escrever?
9. Você fez o Programa Nacional de Ensino do Português?
10. Na sua opinião, qual é o melhor jeito de ensinar a ler e escrever?
11. Conte um pouco sobre sua prática antes do Programa Nacional de Ensino do Português.
12. Conte um pouco sobre sua prática depois do Programa Nacional de Ensino do Português ? Mudou alguma coisa?
13. Como você se sente como professora das séries iniciais do ensino básico?
14. O que precisa mudar na escola? O que poderia permanecer igual?