

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS (PORTUGAL) E O PROGRAMA LETRA E VIDA (BRASIL)

Amanda Valiengo, Ana Laura Ribeiro Da Silva, Elieuzza Aparecida De Lima

Eixo 4 - Políticas de formação de professores
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

Este trabalho é resultado das discussões entre o grupo de pesquisadoras acerca dos resultados obtidos e apresentados em tese de doutorado (VALIENGO, 2012) que teve como principal objetivo analisar as representações de professores alfabetizadores sobre dois programas de formação continuada e suas repercussões no processo de ensino. Nesta pesquisa utilizou-se a narrativa como método de coleta e análise dos resultados. Algumas considerações finais apresentadas são: aumento das leituras e das estratégias para realizá-las e a não modificação da metodologia de trabalho utilizado para alfabetizar pela maioria dos entrevistados.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS (PORTUGAL) E O PROGRAMA LETRA E VIDA (BRASIL)

Amanda Valiengo*. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, MG, Brasil; Elieuzza Aparecida de Lima**. Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp - Marília, SP, Brasil; Ana Laura Ribeiro da Silva***. Rede Municipal de Cubatão, SP, Brasil

Introdução

O presente texto traz uma reflexão acerca das representações de professores alfabetizadores sobre dois programas de formação continuada: o Programa Letra e Vida (São Paulo/Brasil) e o Programa Nacional de Ensino do Português (Portugal), bem como suas repercussões para o trabalho docente.

A base desta reflexão encontra-se na tese de doutorado concluída recentemente (VALIENGO, 2012) que teve como tema a representação dos professores alfabetizadores diante dos Programas de Formação Continuada e suas repercussões para o processo da alfabetização em língua portuguesa, fundamentada pela pesquisa narrativa (JOSSO, 2006) por meio de entrevistas realizadas com dez professores cursistas dos programas em foco, cinco deles em Portugal e cinco no Brasil.

Os Programas – Programa Letra e Vida e o Programa Nacional de Ensino do Português – foram escolhidos por serem propostas de formação continuada utilizadas na rede estadual paulista de ensino no Brasil e na rede educacional nacional em Portugal. Os dois programas estavam sendo realizados durante a coleta de dados da tese (2011).

O Programa Letra e Vida é uma proposta de formação continuada destinada a professores alfabetizadores. O material foi produzido em 2000 pelo MEC (Ministério da Educação) e utilizado para a capacitação em serviço dos professores a partir do ano de 2001. Foi adotado por vários municípios, estados e universidades em parceria com o MEC. Especificamente no Estado de São Paulo, ele é utilizado pela rede pública estadual de ensino, como uma proposta do governo estadual.

Esse Programa tem como objetivo “desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2003, 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, 2003, p. 5).

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) 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).

O principal objetivo do PNEP é a melhoria dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas de séries iniciais do Ensino Básico (que correspondem às séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil) em nível nacional, por meio da modificação das práticas docentes do ensino da língua.

Narrativas dos professores alfabetizadores

As análises que passamos a apresentar recaem sobre alguns elementos destacados nas narrativas como indicativos de impactos ou não na prática educativa da formação realizada nos programas. Destacamos, dentre eles: o trabalho em sala de aula com a leitura; a circulação de livros na escola; a utilização de métodos de alfabetização; a avaliação da hipótese de escrita da criança, segundo o construtivismo; e a planificação da escrita.

Para a utilização das respostas dos/as professores/as participantes da pesquisa suprimimos seus verdadeiros nomes, adotando nomes fictícios aos entrevistados. Todos concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, lembramos que a referente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp/ Campus de Marília, por meio do Parecer nº 0927/2010, no dia 8/9/2010.

O trabalho com a leitura em sala de aula, assunto mais narrado, tanto pelas professoras brasileiras como pelos professores portugueses, foi a mudança considerada pelos professores como mais significativa. Como podemos verificar na seguinte narrativa:

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 rebuscado! 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 reбуçado, 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 portuguesa Maria João).

Neste trecho, a professora relata como era sua prática com a leitura de textos antes do PNEP: contava menos histórias, a leitura era vista como uma maneira de presentear os alunos, para aproveitar a moral ou outro conteúdo. 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 sala de aula, faz-se um trabalho que eu aprendi no PNEP. (Professora Portuguesa Maria João).

A professora reconhece o aprendizado oportunizado pelo PNEP e destaca que por meio do maior número de leituras realizadas, 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”. 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 Portuguesa Maria João).

Nesta narrativa da professora portuguesa Maria João fica evidente a mudança no trabalho dela. Em um dos materiais do Programa Nacional de Ensino do Português intitulado “O ensino da leitura: a compreensão de textos”, Sim-Sim (2007) explicita várias estratégias que devem ser utilizadas para a compreensão do texto. Ler é compreender e, para tanto, conhecer e utilizar as estratégias é fator imprescindível.

Segundo Sim-Sim (2007, p. 17), 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.”. A professora explicitou a realização

da estratégia da antecipação na sua prática, mas, 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, 1997; SMITH, 1999; SOLÉ, 1998; LERNER, 2002).

Assim como as narrativas da professora portuguesa, as professoras brasileiras também narraram e destacaram a mudança no trabalho com a leitura. Um dos aspectos salientados foi a leitura diária que 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 a criança ainda não lê, por si própria, de forma eficaz. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto.

Além do aumento das propostas com leitura, podemos considerar também, no estado de São Paulo, o aumento de livros de literatura infantil nas escolas como mais uma oportunidade de aumento da realização de leitura, tanto dos professores para os alunos, como dos próprios alunos. O Programa Ler e Escrever (idealizado em decorrência do Programa Letra e Vida) disponibiliza acervos literários e revistas nas escolas estaduais, como narra a professora Paula:

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! (Professora brasileira Paula).

O trabalho com a leitura foi bastante enfatizado pelos entrevistados, e, particularmente, as professoras brasileiras destacam o aumento da circulação de livros na escola. No entanto, o modo como afirmam alfabetizar as crianças não aparenta ser diretamente influenciado por essa mudança do trabalho com a leitura.

Nenhum dos Programas apresentam uma opção de preferência por um método a ser utilizado na alfabetização. No Brasil porque a opção é pela não utilização de método, uma vez que adota o construtivismo como referencial para o trabalho educativo. No Programa de Portugal, os métodos não são evidenciados, nem tampouco, os professores consideram ter modificado o método para alfabetizar.

Em Portugal, não há uma aparente polemização dos métodos. Em um dos materiais está até explícito que

a velha “guerra dos métodos de ensino da leitura” (fônico ou global) é hoje obsoleta e ultrapassada. A investigação veio mostrar que ambas as estratégias didáticas (fônicas e globais) são importantes e necessárias para que todas as crianças aprendam a decifrar (SIM-SIM, 2007, p.15, grifos do autor).

Especificamente no Brasil, há uma polemização dos métodos e nas narrativas isso fica evidenciado:

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 brasileira Maria).

[...] 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 brasileira Maria)

Nessas duas narrativas parece que o ensino baseado nas sílabas, na concepção de que para aprender a escrever é necessário aprender as letras, para depois as sílabas simples e as compostas, depois as palavras, frases e textos ainda pautam o ensino de alguns professores. Esse método é baseado no primeiro método inventado na história da humanidade, denominado “sintético” (MORTATTI, 2000).

Em Portugal, os entrevistados afirmam continuar alfabetizando da mesma maneira que antes, no que se refere ao método adotado.

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: fato”, 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! (Professor português João).

Essa maneira, apresentada acima pelo professor João, não está proposta em nenhum material do Programa Nacional de Ensino do Português e ele continua utilizando esse método. Outro aspecto que o professor afirma utilizar é a questão da memorização das poesias, e, apesar de afirmar a realização dessa prática antes de cursar o Programa, ele afirma ter encontrado uma justificativa teórica para fundamentar e tornar consciente o seu trabalho:

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 aos 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 português João).

O material “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 Freitas, 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”.

Outra narrativa em que a professora afirma não ter mudado o seu método para alfabetizar é a da professora portuguesa Amália:

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 portuguesa Amália).

Por meio das narrativas, é possível perceber que o método para alfabetizar utilizado pelos professores é pouco, e às vezes, nada influenciado pelos dois programas. Parece que isso ocorre devido principalmente ao enraizamento de práticas consolidadas desde o começo da atividade docente. No caso das professoras brasileiras, por exemplo, mesmo afirmando que avaliam a escrita dos alunos baseadas no construtivismo, afirmam que isso em nada modifica o trabalho posterior com a alfabetização.

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 brasileira Maria).

A professora, agora, sabe avaliar em que nível de escrita a criança se encontra, segundo os estudos de Ferreiro e Teberosky (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. Assim, a concepção implícita revela que se a criança tem um nível menos avançado 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 feitas 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, ouve-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).

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 português João).

No material da proposta do programa português 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 releram?” 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 português 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. Uma organização que supera, assim, as formas tradicionais de decoração das letras e sílabas no ensino da alfabetização.

Jolibert (1994) apresenta uma maneira de trabalhar a produção textual baseada em canteiros (módulos de aprendizagem), sendo cada um centrado em um tipo de texto. Esse trabalho se concretiza numa proposta de ensino com projetos. Uma perspectiva de trabalho significativo e orientado pela necessidade de concretizar um objetivo. Assim, quando a turma necessita de escrever um texto não pelo treino, mas 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 (1994) de obra-prima.

Assim, podemos perceber pelas narrativas acima, que os programas de formação tiveram uma interferência no trabalho docente, principalmente em relação ao trabalho com a leitura nos dois países, à avaliação da hipótese de escrita da criança, no Brasil e à planificação da escrita, em Portugal. No entanto, os métodos para alfabetizar permanecem os mesmos.

Considerações finais

Algumas considerações finais podem ser destacadas em relação à representação dos professores sobre os programas e sobre o trabalho docente, com base nas narrativas. Inicialmente, os professores portugueses e os brasileiros ressaltam as propostas de leitura dos programas, afirmando que hoje lêem mais e com estratégias diversificadas. 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, principalmente nas narrativas brasileiras.

No contexto português estudado, não há uma polemização dos métodos (ARENA, 2008) e todos os professores afirmam explicitamente que o método utilizado para alfabetizar não foi influenciado pela formação do programa.

Nenhum dos programas defende o uso de métodos na alfabetização: o PNEP, aparentemente, porque não considera essa questão 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.

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. Uma certeza defendida pela própria experiência de vida quando alfabetizado/a e pela desconfiança e medo do novo que começa a ser agora conhecido.

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. Uma avaliação que foge, assim, de seu significado e contextualização teórica para uma utilização classificatória e rotulatória da criança.

Alguns professores portugueses narram sobre a utilização maior da planificação e avaliação da escrita depois do PNEP. Compreendem, portanto, a possibilidade de mudança da prática educativa somente após o processo de alfabetização da criança.

Consideramos 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 tais programas. Há mudanças de práticas, ou em outras palavras, adaptações e modificações e/ou ampliações de algumas atividades docentes. No entanto, essas não são suficientes para que ocorra também a mudança de 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. Ou como denomina Weisz (2003) pelo método empirista. Daí se fragmenta o ensino em partes ou unidades mínimas – letra ou sílaba – e se faz o ensino pautado na decoração e na reprodução do modelo.

Esta pesquisa aponta, ainda, que embora haja iniciativas governamentais, em ambos os países, acerca de propostas de formação inicial e continuada de professores, por meio de financiamentos públicos e privados e avanços na elaboração de estudos científicos e a produção intelectual de pesquisadores sobre a prática docente e o modo como o sujeito aprende e como o professor pode atuar nesse processo de aprendizagem, 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 consideramos 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, especialmente, no momento inicial desta aprendizagem.

Referências

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.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Documento de Apresentação**. São Paulo: Ministério da Educação, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOUCAMBERT, Josette. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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, 2008.

JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças produtoras de texto**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

JOSSO, Marie Christine. 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, Elizeu Clementino, ABRAHÃO, Maria Helenna Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

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).

MORTATTI, Maria do Rosário L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: MEC/COMPED/INEP. 2000.

PORTUGAL. Despacho nº. 546/2007. Diário da República. 2ª série – nº. 8, p. 899-900, 11 jan. 2007.

SIM-SIM, Inês. O ensino da Leitura: **A Compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3.ed. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1999.

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.

VALIENGO, Amanda. **Programas de formação de alfabetizadores no Brasil e em Portugal: representações de professores**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2012.

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, 2003. p. 1-5.

ⁱ *Rebuçado* em Portugal significa bala.

ⁱⁱ *Fato* no português europeu corresponde, no Brasil, à palavra terno, ou seja, conjunto de roupa, uniforme. Por exemplo, um fato da escola, quer dizer o uniforme da escola.

Notas

*Professora Adjunta junto à Faculdade Interdisciplinas de Humanidades da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Diamantina, MG, Brasil

ducavaliengo@gmail.com

** Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências - Unesp –

Marília, SP, Brasil

aelislima@ig.com.br

***Professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Cubatão

Cubatão, SP, Brasil

anaurars@gmail.com