

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA ZANETTI BECALLI

**O ENSINO DA LEITURA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)**

**VITÓRIA
2007**

FERNANDA ZANETTI BECALLI

**O ENSINO DA LEITURA NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof^a Dr^a Cleonara Maria Schwartz.

**VITÓRIA
2007**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B388e Becalli, Fernanda Zanetti, 1978-
O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores
Alfabetizadores (PROFA) / Fernanda Zanetti Becalli. – 2007.
251 f. : il.

Orientadora: Cleonara Maria Schwartz.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo,
Centro de Educação.

1. Alfabetização. 2. Formação de Professores Alfabetizadores. 3.
Ensino da Leitura. 4. Leitura. I. Schwartz, Cleonara Maria. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDA ZANETTI BECALLI

**O ENSINO DA LEITURA NO PROGRAMA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
ALFABETIZADORES (PROFA)**

Dissertação apresentada ao
Curso de Mestrado em
Educação da Universidade
Federal do Espírito Santo como
requisito parcial para obtenção
do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 25 de setembro de 2007.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Cleonara Maria Schwartz
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Francisca Isabel Pereira Maciel
Universidade Federal de Minas Gerais

Professor Doutor Erineu Foerste
Universidade Federal do Espírito Santo

Ao Senhor, por ter me feito compreender que aos “[...] homens é isso impossível, mas a Deus tudo é possível” (MATEUS, 19:26).

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que apoiou o desenvolvimento desta pesquisa e, particularmente, as professoras Dr^a Antonia de L. Colbarin, Dr^a Circe M. S. Dynnikov, Dr^a Claudia Maria Mendes Gontijo, Dr^a Cleonara Maria Schwartz, Dr^a Edivanda Mugrabi de Oliveira, Dr^a Gerda Margit Schütz Foerste, Dr^a Juçara Luzia Leite, Dr^a Moema Lúcia M. Rebouças e aos professores Dr. Carlos Eduardo Ferraço, Dr. Erineu Foerste, que, no decorrer das disciplinas cursadas, compartilharam seus valiosos saberes e, desse modo, contribuíram para a minha formação acadêmico-científica.

Ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por valorizar o curso de Mestrado em Educação e propiciar a minha disponibilidade para freqüentá-lo.

As professoras do Sistema Municipal de Ensino de Viana, em especial, Carla Valéria Freire, Cláudia Vieira Sartório, Gilcia Ottoni Pinheiro Grijó, Gilciane Ottoni Pinheiro, Marilena Pádua e Marilene Tozi, pelas palavras de incentivo em todo o percurso de produção desta pesquisa e, sobretudo, pela amizade sincera.

As amigas da linha de pesquisa Educação e Linguagens do PPGE que colaboraram com significativas discussões em torno da temática de estudo e, particularmente, a Dania Vieira Costa e Rosalina Tellis Gonçalves com quem construímos uma amizade que ultrapassou os limites da convivência nas aulas da UFES.

A Celso Lopes Andrade, por facilitar o acesso aos livros.

A professora Alina Bonella, pelo empenho no trabalho de revisão textual.

Aos membros da banca de defesa: Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, Prof^a Dr^a Francisca Izabel Pereira Maciel e Prof^o Dr Erineu Foerste, pela disponibilidade de compartilhar desse diálogo e pelas valiosas contribuições que transformaram a defesa num momento intenso de aprendizagem, dando ao trabalho uma maior

visibilidade. Em especial, a Prof^a Dr^a Cláudia Maria Mendes Gontijo, com quem tive o privilégio de conviver e aprender, pelas palavras de encorajamento e de decisões nos momentos de turbulência vividos nos primeiros semestres deste curso.

Com carinho, a minha professora orientadora, Dr^a Cleonara Maria Schwartz. Em primeiro lugar, por ter me recebido num momento em que eu estava sem orientação, em razão da licença da Prof^a Dr^a Edivanda Mugarbi de Oliveira, e por nunca ter desacreditado na possibilidade desse momento de defesa. Em segundo lugar, pela seriedade, competência, criticidade com que me introduziu no campo da pesquisa e por acreditar no papel da mediação no processo de ensino aprendizagem, atuando, em tantos e diferentes momentos desta produção científica, como uma incansável interlocutora dialógica. Obrigada por seu zelo e rigor acadêmico. Em terceiro lugar, e, acima de tudo, pelos laços de amizade que hoje ficam.

A Valtemir Neri Santos Junior, esposo amado, que conseguiu compreender os longos momentos de solidão que o processo de escrita da dissertação de Mestrado exige e cujo apoio e carinho foram imprescindíveis para a realização deste estudo.

A Adelair Zanetti Becalli, minha mãe e professora alfabetizadora, que me ensinou a importância da persistência na realização dos sonhos. Ao meu pai, José Vivaldo Becalli, e, aos meus queridos irmãos, Viviane Zanetti Becalli e Marcos Sabino Zanetti Becalli, por apoiarem as minhas opções compartilhando as pedras do caminho e me transmitindo ânimo para que pudesse concluir com sucesso este trabalho. A todos os meus familiares, pelo constante apoio ao estudo e compreensão nos diversos momentos de ausências.

Aos meus amigos, por partilharem das demandas cotidianas e necessárias as atividades de pesquisa inerentes ao curso de Mestrado. Especialmente, a Alexaldo e Arlene Ferreira, Alexsandro e Letícia Martins, pois, sem eles, não seria possível a tranquilidade nos momentos difíceis.



O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

(JOÃO WANDERLEY GERALDI)

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado integra um conjunto de produções acadêmicas desenvolvidas a partir de uma abordagem histórico-cultural, na linha de pesquisa Educação e Linguagens da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Trata de uma análise documental, pautada pela perspectiva dialógica, que tem como problema de estudo a abordagem de ensino da leitura construtivista do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Ao focalizar essa temática, busca compreender a concepção de leitura e de texto legitimada por esse programa, bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que balizaram seu modelo de ensino da leitura e foram considerados, pela SEF/MEC, adequados para sustentar a prática dos professores, no que tange à organização do trabalho com a leitura nas classes de alfabetização. Para isso, toma por base as contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem, buscando dialogar com os discursos sobre o ensino da leitura, materializados nos documentos escritos e videográficos do PROFA, a fim de responder se tais princípios contribuem para promover práticas de ensino da leitura consideradas pela produção de conhecimentos como favorecedoras da formação do leitor crítico. Constata que o PROFA enfatiza a dimensão psicolinguística do processo de ensino aprendizagem da leitura e toma o texto como pretexto para o estudo das relações entre sons e letras, dos aspectos gramaticais e ortográficos da língua portuguesa. Em função disso, não possibilita a formação de leitores críticos e ativos diante do mundo. Considera que as discussões suscitadas nas análises dos documentos contribuem para desencadear reflexões sobre práticas de ensino da leitura que compreendam a leitura como uma prática social que se constitui numa atividade de produção de sentidos, por meio da relação autor-texto-leitor.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação de professores alfabetizadores. Ensino da leitura. Leitura.

ABSTRACT

The paper integrates a group of academic productions developed through a historical-cultural approach, based on the research Education and Languages of the Espírito Santo Federal University (UFES). It is about a documental analysis, ruled by dialogical perspective, which presents as study problem a teaching approach of constructive reading of the PROFA (a program of formation of teachers who teach how to read and write). Focusing on such thematic, the essay understands the conception of reading and of legitimated text in that program, as well as theoretical and methodological assumptions that baptized its model of teaching how to read and were considered, by SEF/MEC, adequate to keep the teachers practices about the organization of work with the reading in the beginning classes. To do so, it is based on the contributions from the bakhtiniana perspective of language, trying to dialogue with the discourses about the teaching of reading, materialized in written and videotaped documents of PROFA, aiming at answering if such principles contribute for the promotion of teaching how to read practices considered by the production of knowledge as the ones that favor the formation of the critical reader. It ascertains that PROFA highlights the psycholinguistic dimension of the teaching-learning process of reading and sees the text as an excuse for the study of relations between sounds and letters, from the grammatical and orthographical aspects of Portuguese language. Because of that, it does not make possible the formation of critical and active readers before the world. It considers that the discussions excited in the analyses of documents contribute for unchaining reflections on the teaching practices of reading that see the reading as a social practice that is constituted in an activity of senses production, through the relation author-text-reader.

Keywords: Teaching how to read and write. Formation of teachers who teach how to read and write. Reading teaching. Reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Documento de Apresentação do PROFA	129
Figura 2 – Guia do Formador do PROFA (Módulo 1)	132
Figura 3 – Guia do Formador do PROFA (Módulo 2)	132
Figura 4 – Guia do Formador do PROFA (Módulo 3)	133
Figura 5 – Coletânea de Textos do PROFA	138
Figura 6 – Programa de Vídeo do PROFA	144
Figura 7 – Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA	148
Figura 8 – Catálogo de Resenhas do PROFA	149
Figura 9 – Caderno de Registro do PROFA	150
Figura 10 – Atividade de <i>Leitura dirigida</i>	173
Figura 11 – Texto “O sapo” (M1U2T5)	182
Figura 12 – Equipe responsável pelo PROFA	234
Figura 13 – Competências profissionais	236
Figura 14 – Quadro-síntese	239
Figura 15 – Pausas do programa de vídeo.....	240
Figura 16 – Roteiro para planeamento de atividade.....	244
Figura 17 – Lista de palavras	245
Figura 18 – Ficha técnica para o desenvolvimento da atividade de leitura de lista de frutas	246

LISTA DE SIGLAS

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

FORMAR – Formação em Rede nos Municípios de Atuação da Empresa Aracruz Celulose S.A.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IES – Institutos de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OMEP – Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RCNEI – Referenciais Curriculares Para a Educação Infantil

RIED – Rede Interdisciplinar de Educação

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Viana

SRE – Superintendência Regional de Educação do Estado do Espírito Santo

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas Para a Infância

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	23
2.1	DA PRÁTICA DOCENTE À PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA VIVIDA: A EMERGÊNCIA DO PROFA COMO OBJETO DE ESTUDO	23
2.2	DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O PROFA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO	30
3	O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	44
3.1	NO PERCURSO DA COLÔNIA A PRIMEIRA REPÚBLICA: O ENSINO DA LEITURA A PARTIR DE UMA VISÃO ASSOCIACIONISTA	45
3.2	DA ERA VARGAS AO REGIME MILITAR: ESPAÇOS DE INTERSEÇÃO ENTRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	54
3.3	DA ABERTURA POLÍTICA DO PAÍS AOS DIAS ATUAIS: A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO PSICOGENÉTICA E DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL	60
4	A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	74
5	CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	91
5.1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE SUBSIDIARAM A PESQUISA ..	91
5.2	O <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	98
6	O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)	104
6.1	SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO PROFA	104
6.1.1	A implementação do PROFA nos Estados brasileiros	109

6.1.2	A implementação do PROFA no Estado do Espírito Santo	115
6.1.3	As diretrizes orientadoras do PROFA	122
6.1.4	O projeto de acompanhamento do PROFA	130
6.1.5	Os materiais escritos e videográficos do PROFA	132
6.1.5.1	O Documento de Apresentação do PROFA	133
6.1.5.2	O Guia do Formador do PROFA	135
6.1.5.3	Coletânea de Textos do PROFA	141
6.1.5.4	Os Programas de Vídeo do PROFA	148
6.1.5.5	O Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA	151
6.1.5.6	Catálogo de Resenhas do PROFA	153
6.1.5.7	Caderno de Registro do PROFA	154
7	O MODELO DE ENSINO DA LEITURA DO PROFA	156
7.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	156
7.2	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	164
7.3	SOBRE A CONCEPÇÃO DE LEITURA E DE TEXTO	184
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
9	REFERÊNCIAS	204
	APÊNDICES	213
	APÊNDICE A – Tabela <i>Prova Brasil</i> 2005	214
	APÊNDICE B – Caracterização geral do PROFA	215
	APÊNDICE C – <i>Grupo-Referência</i> do PROFA	224
	APÊNDICE D – Depoimentos do Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA	226
	APÊNDICE E – Lista de filmes do Catálogo de Resenhas do PROFA.....	228
	APÊNDICE F – Autores da Leitura Compartilhada.....	231

ANEXOS	237
ANEXO A – Equipe responsável pelo PROFA	238
ANEXO B – Competências profissionais	240
ANEXO C –Quadro-síntese	243
ANEXO D – Pausas do Programa de Vídeo nº. 8	244
ANEXO E – Roteiro para planejamento de atividade	248
ANEXO F – Lista de palavras	249
ANEXO G – Ficha técnica para o desenvolvimento da atividade de leitura de lista de frutas	250

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O trabalho realizado teve como preocupação central investigar a abordagem de ensino da leitura construtivista do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) que foi considerada, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como adequada para orientar a prática dos professores, no que se refere à organização do trabalho com a leitura nas classes de alfabetização, a fim de compreender se os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram essa abordagem contribuíram para promover práticas de ensino da leitura consideradas pela produção de conhecimento como favorecedoras da formação do leitor crítico.

O interesse pela temática foi motivado pela necessidade que tivemos de buscar respostas para os problemas enfrentados como professora regente de classe, quanto às dificuldades que os alunos, em fase de alfabetização, vinham (e vêm) experimentando em leitura e também pelo nosso envolvimento como professora cursista e como formadora de grupo do referido programa, quando atuávamos no Sistema Municipal de Ensino de Viana (ES).

O baixo desempenho em leitura dos alunos vem sendo propagado, ao longo dos últimos anos, pela mídia e por um conjunto de produções científicas que vêm dando destaque aos dados revelados por certos sistemas nacionais e internacionais de avaliação. Dentre eles, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). É importante salientar que, apesar de possuírem especificidades, metodologias e procedimentos próprios de coleta e análise de dados, os diferentes sistemas de avaliação, de modo geral, vêm indiciando que os estudantes, ao final da Educação Básica, no quesito leitura, não demonstram desempenho satisfatório.

Diante do desafio colocado pelos resultados das avaliações, o Governo Federal criou o PROFA com a finalidade de instrumentalizar os professores alfabetizadores para promover melhorias nas práticas pedagógicas correlacionadas com o ensino da leitura e escrita e, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de

Educação, implementou-o no Distrito Federal e em 18 Estados brasileiros. No entanto os resultados das avaliações nos permitiram inferir que o PROFA não conseguiu executar melhorias no trabalho com a leitura nas classes de alfabetização e, por conseguinte, no desempenho das crianças. A título de exemplo, pudemos constatar, por meio dos dados da *Prova Brasil 2005*¹ (APÊNDICE A), que somente os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, residentes no Distrito Federal e em sete Estados brasileiros que participaram do PROFA, obtiveram uma média igual ou superior à média nacional no teste de Língua Portuguesa, que, por sua vez, também não foi considerada satisfatória.

Para empreendermos uma investigação sobre a abordagem de ensino da leitura construtivista do PROFA, realizamos a análise do *kit* de materiais escritos e videográficos do programa que se constituiu no *corpus* documental da pesquisa. A análise do *corpus*, numa perspectiva dialógica, partiu do princípio de que a leitura é uma prática social que, para se efetivar, pressupõe um processo de aprendizado.

Historicamente, a escola tem sido uma das instituições responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem da leitura. Nesse processo, por sua vez, consideramos que os sujeitos não aprendem a ler sozinhos e nem de modo espontâneo, pois o ensino, para nós, é uma atividade intencional, sistematizada, organizada com a finalidade de promover a formação dos indivíduos.

Nesse sentido, acreditamos que, para os alunos, na fase de alfabetização, aprenderem a ler, é necessário que a escola realize um trabalho intencional e

¹ A partir da Portaria nº. 931, de 21 de março de 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), divulgada na mídia como *Prova Brasil*, passou a fazer parte do SAEB. Esse instrumento foi idealizado pelo Governo Federal, sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, desenvolvido e realizado pelo INEP, autarquia do MEC, em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, tendo sua realização estabelecida pela Portaria nº. 69, de 4 de maio de 2005. Assim como o SAEB, a *Prova Brasil* configura-se em um instrumento de avaliação escolar que tem por finalidade aferir o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, especificamente em leitura e em Matemática. Entretanto a *Prova Brasil* traz uma particularidade que a difere do SAEB: foi implementada para produzir informações relativas ao ensino oferecido pelas unidades de ensino, estadual e municipal do País, a fim de auxiliar os governos, em âmbito federal, estadual e municipal, na tomada de decisões e no direcionamento da aplicação dos recursos técnicos e financeiros, além de auxiliar a comunidade escolar no estabelecimento de metas e na implantação das ações pedagógicas e administrativas que tornem possível a melhoria da qualidade do ensino. Sua primeira edição foi no mês de novembro de 2005, quando foram medidos os procedimentos de leitura; as implicações do suporte, do gênero ou do enunciador na compreensão do texto; a relação entre textos; a coerência e coesão no processamento do texto; as relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e a variação linguística.

sistematicamente organizado que lhes possibilite se apropriarem da linguagem escrita e a se relacionarem com ela nas suas diferentes formas de existência na sociedade, de modo crítico. Para isso, é necessário que o ensino da leitura se efetive na escola a partir de uma perspectiva que considere a leitura como um processo complexo de produção de sentidos que se realiza com diferentes finalidades.

A leitura, nesse contexto, configura-se como uma prática em que os sujeitos, por alguma finalidade, dialogam com outros sujeitos por meio dos textos que circulam na sociedade. É nesse processo dialógico que produzem sentidos para o que lêem, assumindo uma ativa posição responsiva diante dos textos. No entanto, para que as crianças aprendam a se relacionar dialogicamente com os textos, é fundamental que o professor, além de ensinar as relações entre sons e letras, ensine-as a comparar informações de mais de um texto e relacioná-las com suas vivências, a indagar os textos, a compreender o que está explícito e também o que está subentendido no texto, a construir inferências, a antecipar conteúdos, a identificar informações, a reconstruir as idéias do texto, a compreender as funções dos textos bem como as situações em que são usados pelas pessoas e com que intenções.

Organizamos as contribuições decorrentes desta pesquisa em seis capítulos. No primeiro, esclarecemos como o nosso envolvimento com o PROFA possibilitou que esse programa se constituísse em objeto de estudo deste trabalho. Em seguida, dialogamos com a produção acadêmica de três pesquisadores que investigaram o PROFA, analisando se esses estudos articularam a problemática do ensino da leitura nas classes de alfabetização com a formação continuada de professores alfabetizadores e, caso afirmativo, a que resultados chegaram. A partir dessa análise apresentamos o problema de pesquisa e os objetivos que nortearam a nossa investigação.

No segundo capítulo, explicitamos os fundamentos teóricos e metodológicos que balizaram o ensino da leitura no Brasil, buscando compreender quais métodos e modelos de ensino da leitura foram criados ao longo da história do desenvolvimento do ensino, como essas abordagens compreendiam a linguagem e sua apropriação e a que tipo de leitor visavam formar. Desse modo, foi possível identificar as bases

teóricas que têm sido responsáveis pela sustentação de projetos políticos para o ensino da leitura em nosso país e elucidar em que medida representam rupturas com concepções ingênuas de ensino da leitura.

No terceiro capítulo, tratamos do arcabouço teórico que subsidiou a nossa compreensão sobre o objeto investigado, explicitando os princípios que consideramos fundamental para balizar uma proposta de ensino da leitura que se preocupa com a formação do leitor crítico. Desse modo, apresentamos as contribuições da perspectiva histórico-cultural, por concebermos que essa abordagem teórica possibilita avanços no que se refere à concepção de leitura como um processo dialógico de produção de sentidos.

Apresentamos, no quarto capítulo, as colaborações decorrentes da análise documental a partir de uma perspectiva dialógica, o *corpus* documental que se constituiu em objeto desta pesquisa e o percurso desenvolvido para a realização da coleta e análise dos dados.

No quinto e no sexto capítulo, desenvolvemos as análises dos dados. Inicialmente, tratamos do contexto de produção do PROFA, da sua implementação nos Estados brasileiros e, particularmente, no Estado do Espírito Santo; de suas diretrizes, do seu projeto de acompanhamento e da caracterização dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA. Em seguida, buscamos dar visibilidade aos pressupostos teóricos e metodológicos que balizaram o modelo de ensino da leitura proposto pelo PROFA, a fim de clarificar qual prática de ensino da leitura esse programa legitimou, qual concepção de texto sustentou essa prática e qual concepção de leitura a fundamentou.

Na última parte deste trabalho, tecemos algumas considerações finais dos enunciados que aqui proferimos. Dizemos algumas, porque temos consciência de que nossas reflexões não se constituem, como salienta Bakhtin (2003), nem na primeira nem na última palavra, mas em elos na corrente da comunicação verbal que podem contribuir para ampliar as discussões sobre os processos de formação continuada de professores alfabetizadores e sobre o ensino da leitura nas classes de alfabetização, a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem que concebe a

leitura como uma prática social de produção de sentidos que, mediada pelo trabalho do professor, favorece a formação da consciência crítica das crianças.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

2.1 DA PRÁTICA DOCENTE À PRÁTICA DA FORMAÇÃO CONTINUADA VIVIDA: A EMERGÊNCIA DO PROFA COMO OBJETO DE ESTUDO

No ano de 2002, trabalhávamos como professora em uma turma de 3ª série da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Divaneta Lessa de Moraes” que pertence ao Sistema Municipal de Ensino de Viana (ES). Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) enviou às unidades escolares uma correspondência convidando dois professores alfabetizadores que trabalhavam com turmas de 1ª e 2ª séries a participarem do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Caso as vagas disponibilizadas para cada escola não fossem preenchidas por esses profissionais, o convite se estenderia aos professores de 3ª e 4ª séries. Na referida escola, uma vaga foi preenchida por uma professora da 2ª série e a outra foi sorteada entre as professoras de 3ª e 4ª séries que haviam demonstrado interesse pelo curso. Desse modo, fomos contemplada com a vaga do sorteio e pudemos ingressar em uma das turmas do PROFA no município de Viana (ES).

Nosso interesse em participar desse programa consistia no fato de que trabalhar com o ensino de leitura e escrita em uma classe de 3ª série do Ensino Fundamental, composta por 36 alunos que, na sua maioria, mal sabiam escrever e decodificar textos, se colocava como um desafio árduo e permanente para uma professora alfabetizadora iniciante. Em frente a essa situação que vivia grande parte dos nossos alunos e ao papel que nos era exigido e que nos cabia como professora regente de classe, algumas questões sobre a temática leitura foram se construindo e constantemente nos intrigavam. Nesse contexto de interrogações diante da prática pedagógica vivida, questionava-nos: que tipo de trabalho com o ensino da leitura poderia dar conta das dificuldades que enfrentávamos em ensinar crianças que já haviam passado por turma de alfabetização a ler? Que tipo de trabalho com a leitura em sala de aula seria adequado, para formar essas crianças como leitores críticos?

Portanto, o PROFA se constituiu como uma oportunidade de encontrarmos respostas e construirmos soluções para essas questões.

Durante os encontros de formação, ocorridos no período de março de 2002 a agosto de 2003, estudamos, primeiramente, os conteúdos da fundamentação teórica acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, que se sustentavam numa concepção psicogenética. A partir das leituras e das discussões desses textos, compreendemos que a aprendizagem da leitura, nessa abordagem, era concebida como o resultado da atividade intelectual do sujeito e das interações que ele próprio estabelecia com os textos escritos. Já no segundo e terceiro módulo do curso, foram apresentadas as propostas de situações didáticas para o ensino de leitura e escrita. Essas propostas enfatizavam a importância de se trabalhar com textos do interesse das crianças, por exemplo, poemas, canções, cantigas de roda, adivinhas, trava-línguas, parlendas, quadrinhas e histórias infantis.

Entretanto, ao final do curso, constatamos que o PROFA não deu conta de responder as muitas questões que nos intrigavam. Primeiramente, porque, apesar de iniciarmos o trabalho com a leitura a partir dos textos supracitados, continuávamos tomando-os com a prioridade de ensinar as microunidades lingüísticas: fonemas, grafemas, segmentação das palavras, uso da inicial maiúscula, convenções ortográficas, sistema de pontuação, acentuação gráfica, concordância nominal e verbal, conjugação dos verbos etc. Em decorrência dessa postura, observamos que, na sala de aula, o ensino de leitura, a partir dos referidos textos, não estava proporcionando aos nossos alunos o desenvolvimento de capacidades,² como comparar informações de mais de um texto, compreender o que está explícito e o que está subentendido no texto, construir inferências, antecipar conteúdos, reconstruir idéias do texto, relacioná-las com o vivido. Dessa forma, os conhecimentos a que tivemos acesso nos encontros de formação do PROFA pareciam não contribuir para modificar a nossa prática na sala de aula nem para a melhoria do desempenho em leitura dos nossos alunos.

² Optamos, no decorrer deste trabalho, pelo uso do termo “capacidades” por “[...] ser amplo o suficiente para abranger todos os níveis de progressão, desde os primeiros atos motores indispensáveis à [...] [apropriação] da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitam ampliações na compreensão da leitura, na produção textual e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens” (BATISTA, 2005, p. 12).

Tais questionamentos nos acompanharam na trajetória como professora e, em 2004, fomos convidada a atuar como formadora de grupo do PROFA. Nesse momento, pudemos observar que as professoras cursistas também buscavam nesse curso soluções para o fracasso dos seus alunos em leitura, porém, a partir dos relatos de suas experiências, foi possível constatar que elas continuavam desenvolvendo o trabalho com a leitura a partir de práticas pedagógicas tradicionais.

Essa constatação nos levou a questionar não mais a prática do professor superficialmente, mas nos impeliu a refletir sobre os princípios teóricos que estavam orientando essas práticas. Assim, passamos a nos perguntar: como os professores concebiam a leitura? Qual era a concepção de leitor que os professores possuíam? Quais eram os parâmetros utilizados pelos professores para definir que um aluno era leitor? Tais questões nos levaram a investigar as concepções de leitura das professoras cursistas. Na época, trabalhávamos no PROFA com um grupo de 34 professoras e utilizamos um questionário para ter acesso à concepção de leitura que fazia parte do imaginário pedagógico dessas professoras a fim de compreendermos as aproximações e os distanciamentos entre princípios e crenças das professoras a respeito do trabalho com o ensino de leitura e orientações metodológicas oferecidas pelo PROFA.

O questionário era composto das seguintes questões: a) o que nos permite dizer que uma criança da série com a qual trabalhamos sabe ler? b) Em se tratando de leitura, o que o aluno precisa saber para passar para a série seguinte? Com essas perguntas, buscávamos identificar se as bases teóricas que sustentavam o trabalho com a leitura, nas salas de aula das referidas professoras, articulavam-se com as discussões teóricas que embasam o PROFA, no intuito de compreender as interpretações e os usos que as cursistas estavam fazendo dos conhecimentos teóricos e metodológicos oferecidos pelo programa.

Considerando a proximidade nas respostas das professoras, os dados analisados foram organizados em dois grupos: a) professoras alfabetizadoras que atuavam em classes de 1ª e 2ª séries; b) professoras que atuavam em classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental.

Vale destacar que essas professoras haviam participado de, aproximadamente, 40 encontros presenciais do PROFA e, por isso, as respostas dadas por elas ao questionário nos chamaram a atenção. A maioria das professoras de 1ª e 2ª séries, um total de 81%, respondeu que um aluno já sabe ler quando é capaz de decodificar a escrita que porventura esteja à sua volta e após “[...] o reconhecimento das letras, ou seja, o desenvolvimento do processo silábico-alfabético, com formação e leitura de palavras” (PROFESSORA A), como expressou uma delas. No que se refere à possibilidade de o aluno passar para a série seguinte, o maior número de respostas mostrou que, em sua maioria, as professoras alfabetizadoras acreditavam ser a partir do momento em que ele é capaz de fazer leitura de mundo, identificando o espaço em que vive, localizando-se e interpretando situações do seu dia-a-dia.

Nesse caso, as referidas professoras compreendiam a leitura como um processo de decodificação dos sinais gráficos do texto estabelecido pela relação grafofônica da língua. Ao incorporarem, em seus discursos, a metáfora da *leitura de mundo* postulada por Freire (1993) como um ato fundamentalmente político, as professoras a compreenderam como a capacidade do aluno de decifrar o que está no seu entorno (símbolos, placas e rótulos) e se situar nos espaços. A esse respeito, algumas respostas dadas à segunda pergunta do questionário, como a da Professora B, serviram para sustentar a afirmação que precede:

No campo da leitura, considero que meu aluno pode passar para a série seguinte quando, além de ler palavras e pequenos textos que foram trabalhados em sala de aula com o apoio do livro didático de alfabetização e dos livrinhos de histórias infantis, ele também entende o que está escrito ao seu redor, por exemplo, quando já lê placas, símbolos, rótulos, isto é, quando já é capaz de fazer uma leitura de mundo.

Outro exemplo de como as professoras alfabetizadoras estavam concebendo leitura pode ser ilustrado com a seguinte fala:

No momento em que avalio se meus alunos estão aptos para passar para a série seguinte, levo em consideração se eles conseguem entender o seu contexto através da leitura das placas de trânsito, dos *outdoors* e dos demais símbolos, pois acredito que os alunos

devem aprender a ler o mundo e se situar, pelo menos, no ambiente em que vivem (PROFESSORA C).

Para as professoras de 3ª e 4ª séries, uma criança saberia ler quando fosse capaz de realizar a leitura de pequenos textos com fluência, interpretá-los e localizar informações que fossem solicitadas, na maioria das vezes, por meio de questionários e perguntas orais, e poderia passar para a série seguinte a partir do momento em que “[...] ela produzisse seu texto usando as pontuações necessárias, lesse corretamente textos, histórias etc. e escrevesse sem erros de ortografia [...] utilizasse as pontuações necessárias” (PROFESSORA D).

Por meio do posicionamento dessas professoras, observamos que usavam o texto como pretexto para o ensino das relações grafofônicas, da ortografia e da gramática, transformando-o simplesmente em um “[...] meio para estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos [...]” (GERALDI, 1997, p. 170) sobre os aspectos que interferem na compreensão de um texto.

Apesar de havermos reconhecido os limites do questionário proposto naquela época às professoras, não pudemos negar que suas respostas estavam indiciando que a participação no PROFA também não estava lhes possibilitando mudanças substanciais no modo de conceber a leitura e na forma de organizar o trabalho com a leitura na sala de aula, tendo em vista que as respostas dadas ao questionário demonstravam que suas práticas pedagógicas continuavam atreladas a uma concepção de leitura como decodificação e a uma concepção de texto como pretexto para o estudo das relações entre sons e letras, dos aspectos gramaticais e ortográficos da língua portuguesa.

Dessa forma, pudemos inferir que tratavam a leitura como “[...] mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no aspecto grafofônico da língua, como um fim em si mesmas [...]” (BRAGGIO, 2005, p. 11), o que indicou que as professoras com as quais estávamos trabalhando no PROFA também priorizavam um trabalho com a leitura em que ler era tido como uma atividade circunscrita apenas à sala de aula.

Schwartz (2006), ao pesquisar os sentidos atribuídos à importância da leitura, por crianças de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, demonstrou que as experiências das crianças com a leitura na sala de aula estavam sendo balizadas por abordagens utilitaristas e acadêmicas. Em tais abordagens a leitura é concebida como atividade de decodificação na qual as crianças deviam apenas decodificar os textos e/ou como uma atividade de interação entre o aluno-leitor e o texto. Dessa forma, a referida autora pontua que um trabalho com a leitura na escola que se sustenta nessas concepções acaba contribuindo para a construção de sentidos da leitura distanciados da sua significação social de formar o leitor que saiba compreender o que lê, dialogando com o texto e construindo sentidos, relacionando o que lê com a realidade social.

Os resultados do estudo de Schwartz (2006) apontaram que a experiência com a leitura que as crianças, que haviam passado pelo processo de alfabetização, tiveram na escola favoreceu para a construção de sentidos relacionados com as significações de caráter ideológico, por exemplo, leitura como facilitadora do aprendizado escolar e propiciadora do desenvolvimento da inteligência; leitura como possibilidade de acesso ao mundo do trabalho e à ascensão social, leitura para a utilização na vida cotidiana; leitura como favorecedora do desenvolvimento do intelecto e como possibilidade de intervenção na realidade.

Com o estudo de Schwartz (2006), foi possível visualizarmos que o trabalho com a leitura na sala de aula, sustentado pelas abordagens utilitaristas e acadêmicas, não permitia aos alunos compreendê-la como uma atividade importante para a formação do leitor crítico e participativo que, a partir da leitura, tomasse consciência da realidade que o circunda e lutasse por sua transformação. Isso significa que certas concepções de leitura que vêm sustentando abordagens de ensino da leitura nas salas de aula trazem sérias conseqüências para o professor e os alunos. De acordo com Braggio (2005, p. 11), são “[...] estes pressupostos que, aglutinados, vão dar embasamento à prática em sala de aula e aos materiais didáticos, constituindo-se [em métodos de ensino]” e que vão ter conseqüências tanto dentro quanto fora da sala de aula, uma vez que interferem na formação das crianças e, portanto, nos sujeitos e no mundo.

As pontuações de Braggio (2005) e de Schwartz (2006) e as nossas reflexões iniciais sobre essas questões nos permitiram, então, antever a necessidade de se investigar a proposta de ensino da leitura do PROFA e, especificamente, a concepção de leitura sustentada pelo referido programa e tida como ideal pelo Governo Federal para balisar a prática de professores, no que diz respeito à organização do trabalho com a leitura na escola. Nesse sentido, passamos a buscar respostas para outras questões: o que o PROFA trouxe de novo? A proposta de ensino da leitura que o embasa e que foi considerada como adequada para formar em serviço professores traduz uma inovação pedagógica? Caso positivo, qual é essa inovação?

Tais questões nos angustiavam, visto que, ao longo da nossa inserção nesse programa, mesmo tendo realizado leituras sobre textos de autores que faziam parte das *Coletâneas de Textos* utilizadas no programa de formação, como os de Teberosky e Tolchinsky (2000), Kleiman (1993), Coll (1999), Ferreiro e Teberosky (1999), Ferreiro (1993, 1995, 2001), Cagliari (1992), Soares (2001), Kato (1987, 1988) e Weisz (2002), continuávamos com muitas dúvidas, pois os problemas por nós vividos, no que diz respeito ao desempenho das crianças em leitura, permaneciam. Portanto o conflito entre a prática vivida e a instrumentalização teórica oferecida pelo programa de formação reforçava a importância de se investigar o PROFA, o que nos motivou a buscar trabalhos que tivessem analisado o PROFA, para que pudéssemos examinar se esses estudos articulavam a problemática do ensino de leitura nas classes de alfabetização com a formação continuada dos professores e, nesse caso, a que resultados chegaram.

2.2 DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O PROFA À DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

De acordo com os levantamentos realizados,³ localizamos três trabalhos que enfocaram o PROFA. A partir deles, constatamos que o referido programa foi tomado como objeto de estudo em diferentes situações de pesquisa e sob vários enfoques. Costa (2004) abordou essa temática na monografia do Curso de Especialização *Lato Sensu*, quando investigou a concepção de alfabetização orientadora do programa e suas implicações para a formação dos professores; Brussio e Brussio (2006) buscaram compreender se o PROFA provocou mudanças nas práticas pedagógicas das professoras cursistas de São Luís (MA), por meio de um projeto de pesquisa; e Oliveira (2004) analisou como o PROFA se constituiu por entre as práticas de formação efetivadas no cotidiano do professor, em seu Curso de Mestrado em Educação.

É importante destacar que, apesar de esses estudos serem sustentados por diferentes aportes teóricos e metodológicos e de não focarem suas análises na concepção de leitura que permeou o programa em função dos objetivos que nortearam as referidas investigações, eles trouxeram reflexões importantes acerca do PROFA, pois o programa de formação em questão é um projeto muito recente, lançado em dezembro de 2000, o que se revelou, também, no número reduzido de

³ Realizamos, inicialmente, um levantamento a partir de três trabalhos que sistematizaram boa parte das produções acadêmico-científicas: a) Soares e Maciel (2000) na área de alfabetização, de 1961 a 1989; b) Ferreira (2001) na esfera da leitura, de 1980 a 1995; c) Pimenta e Lisita (2004) no campo da formação de professores, de 1990 a 1998. Por meio desses estudos, não foi possível identificar pesquisas que analisaram a concepção de leitura e seu ensino a partir dos projetos políticos de alfabetização, de leitura e/ou de formação de professores construídos pelas instâncias governamentais, no período que antecedeu a implementação do PROFA no País. Nesse sentido, passamos a buscar outras indicações de pesquisas por vias digitais, em sites científicos, como ANPEd, por meio de palavras-chave, como leitura, formação de professores, alfabetização, PROFA, dentre outras combinações, por participação em congressos e na própria biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. A título de exemplo, destacamos a busca aos textos completos dos 221 trabalhos e pôsteres apresentados nos Grupos de Trabalhos (GTs) de Formação de professores (nº. 08) e de Alfabetização, leitura e escrita (nº. 10), da 25ª a 29ª Reunião Anual da ANPEd. Outro exemplo foi a busca realizada no banco de dados da biblioteca virtual da UNICAMP, onde localizamos pelas palavras-chave supracitadas, 1.011 dissertações e teses defendidas na área da Educação e 268 no campo dos Estudos da Linguagem. Todavia, a partir dessas possibilidades de localização da produção do conhecimento, identificamos um reduzido número de trabalhos sobre o PROFA.

pesquisas na área de estudos da alfabetização e de formação de professores encontrados especificamente sobre esse tema.

Desse modo, o primeiro trabalho que tomamos para abordar a produção de conhecimento em torno do PROFA foi a monografia do Curso de Especialização *Lato Sensu, A concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC*, de autoria de Dania Monteiro Vieira Costa, apresentada em 2004, no Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. A escolha desse estudo se justificou porque a autora analisou a concepção de alfabetização orientadora do programa a partir da perspectiva histórico-cultural, o que nos aproximou em termos de pressupostos teóricos.

Costa (2004), para identificar e analisar a concepção de alfabetização que respaldou o PROFA, partiu da idéia de que a concepção de alfabetização é reveladora da ideologia que permeou o referido programa, isto é, demonstra a visão de homem e de sociedade que vem sendo sustentada pela política de formação de professores alfabetizadores da SEF/MEC. Tendo em vista esse interesse, a pesquisadora recorreu à análise tecida por Braggio (1992)⁴ acerca dos modelos de alfabetização que apontam diferentes concepções sobre a natureza e a apropriação da linguagem escrita, sobre o homem e a sociedade. Ancorada na referida autora, Costa (2004) pontuou desde concepções ingênuas sobre o processo de alfabetização até concepções centradas no indivíduo como sujeito social.

Nesse cenário, a pesquisadora explicitou que seu estudo se fundamentou nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural e considerou ser de fundamental importância investigar a concepção de alfabetização do PROFA, porque se pôde “[...] compreender até que ponto o MEC compromete-se com a formação da consciência crítica dos indivíduos, possibilitando-lhes a ampliação e o redimensionamento de pensar a realidade” (COSTA, 2004, p. 27). Desse modo, propôs-se a:

⁴ Anteriormente, esse trabalho foi informado do seguinte modo: Braggio (2005). Cabe esclarecer que, em nossas análises, tomamos a 3ª reimpressão desse texto enquanto Costa (2004) aborda a 1ª impressão que foi publicada pela Editora Artmed, no ano de 1992.

- a) investigar e analisar como o PROFA concebeu a alfabetização para evidenciar a concepção de linguagem subjacente a esse programa;
- b) investigar e analisar os princípios metodológicos apresentados no programa, que devem nortear o processo de ensino aprendizagem nas classes de alfabetização;
- c) analisar os vínculos dos princípios teórico-metodológicos com as pedagogias do lema 'aprender a aprender'.

Segundo Costa (2004, p. 28), o “[...] método procedimental utilizado nesta pesquisa foi de análise de conteúdo (análise do discurso)”. Consideramos oportunas as palavras da própria autora, porque suscitaram questionamentos quanto à definição dos pressupostos metodológicos adotados, uma vez que considerou como semelhantes essas duas técnicas de análise. No entanto, conforme aponta Orlandi (2005), são percursos metodológicos distintos, pois a análise de conteúdo se preocupa em extrair os sentidos do texto na tentativa de responder “o quê” o texto quer dizer, enquanto a análise do discurso se preocupa com o “como” o texto significa.

O processo de coleta de dados dessa pesquisa foi dividido em três momentos. Primeiramente, a pesquisadora selecionou os documentos do PROFA a serem analisados: guia de apresentação do programa, guia de orientações metodológicas gerais e três módulos que orientaram o trabalho do formador. O critério de seleção dos materiais se deu pelo interesse em analisar os pressupostos teóricos e metodológicos, a concepção de alfabetização e como as pedagogias do lema “aprender a aprender” influenciaram o PROFA. Assim, Costa (2004), num segundo momento, selecionou as informações contidas nos referidos materiais, considerando os objetivos que foram propostos para o desenvolvimento da análise crítica. Por fim, analisou os princípios teóricos e metodológicos que norteiam o programa. Cabe destacar que, na descrição da metodologia, a autora não abordou a caracterização de todos os materiais que compõem o PROFA nem daqueles que foram por ela analisados.

Num primeiro momento da análise dos documentos do programa, a pesquisadora apontou que a concepção de alfabetização do PROFA se fundamentou nas idéias

de Ferreiro e Teberosky (1989)⁵ sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. Ela chegou a essa conclusão por meio da comparação de trechos encontrados ao longo dos textos do *kit* de materiais escritos que compõem o programa com a produção das autoras no livro *Psicogênese da língua escrita*. Um dos trechos que permitiu essa constatação foi o seguinte:

A psicogênese da língua escrita descreve um processo de aprendizagem que se desdobra em antes e depois do estabelecimento da relação entre o falado e o escrito. Essa relação, que as práticas de alfabetização escolar sempre consideraram dada, evidente por si mesma, a investigação mostrou que, na verdade não o é. Precisa ser construída pelo aprendiz e, para construí-la, ela precisa pensar sobre a escrita como um objeto a ser desvendado (BRASIL/PROFA, apud COSTA, 2004, p. 33).

Nessa análise, a autora também constatou algumas lacunas do PROFA, no que diz respeito aos princípios teóricos que balizaram a concepção de alfabetização, de linguagem e de texto do programa. Em primeiro lugar, observou que, apesar de a teoria construtivista ter sustentado as propostas de situações didáticas que foram apresentadas aos professores alfabetizadores e estar fundamentada na Psicologia Genética de Piaget e na Psicolinguística de Chomsky, as reflexões desses autores não foram apresentadas e tampouco estudadas pelos professores, no decorrer do curso. Assim, somente o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1989) foi apontado como orientador da concepção de alfabetização.

Em segundo lugar, percebeu que não houve menção explícita das teorias que sustentaram a concepção de linguagem do PROFA, pois, dentre os materiais analisados, houve referências à lingüística textual de Bakhtin (2004), apenas implicitamente, por exemplo, ao apontar que a “[...] capacidade de redigir textos depende de um repertório de textos conhecidos, de referências intertextuais e se refere à aprendizagem da linguagem que se usa para escrever [...]” (BRASIL/PROFA, apud COSTA, 2004, p. 54), uma vez que essa afirmação, segundo Costa (2004), se aproximou da seguinte idéia postulada por Bakhtin “[...] onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (apud COSTA, 2004,

⁵ Posteriormente, esse trabalho será informado do seguinte modo: Ferreiro e Teberosky (1999), visto que, em nossas análises, tomamos a reimpressão 2006, enquanto Costa (2004) usou a impressão que foi publicada pela Editora Artmed, no ano de 1989.

p. 32). Nesse sentido, a pesquisadora afirmou que a única abordagem que orientou os documentos do PROFA foi a de Ferreiro e Teberosky (1989) que, por sua vez, possui uma concepção de linguagem distinta daquela defendida por Bakhtin (2004). Em terceiro lugar, a autora apontou que o trabalho com textos para as classes de alfabetização, sugerido pelo PROFA, foi ancorado numa concepção estruturalista de linguagem. Mas, como nos casos anteriores, essa concepção também não foi discutida com os professores ao longo do curso.

Num segundo momento da análise, a pesquisadora, fundamentada em Duarte (2004), apontou os quatro princípios basilares contidos no lema “aprender a aprender”, uma vez que suas análises possibilitaram identificá-los, particularmente, nos textos que compõem o Módulo 2 do PROFA. No primeiro posicionamento valorativo, fez referência ao fato de que aprender sozinho tem um valor muito maior do que aprender com os outros; no segundo, afirmou ser mais desejável o aluno desenvolver um método de construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos que já foram construídos pela humanidade; no terceiro, realçou que o ensino deve estar intrinsecamente vinculado aos interesses e necessidades espontâneas do cotidiano dos alunos; e, no quarto, afirmou ser necessária à adaptação do indivíduo às mudanças velozes da sociedade capitalista.

Nesse contexto, Costa (2004) chamou a atenção para a importância de se compreender que o lema “aprender a aprender”, que respaldou o PROFA, está diretamente vinculado à “[...] maciça difusão da epistemologia e da psicologia genética de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo [...]” (DUARTE, apud COSTA, 2004, p. 46) e que essa relação tem provocado um esvaziamento no trabalho docente, uma vez que, ao apontar o aluno como o construtor do seu próprio conhecimento, suprime da escola a função de transmitir os conhecimentos universais e, assim, o papel do professor, no processo educativo, passa a ser secundário. Daí decorre um problema ainda maior: “[...] esse reducionismo espontaneísta apresentado pelo construtivismo aos professores e para a educação abre as portas para um processo de alienação violento dos indivíduos dentro da escola” (ARCE, apud COSTA, 2004, p. 55).

A pesquisadora concluiu seu trabalho afirmando que o PROFA foi um programa de educação compensatória do MEC fundamentado na teoria construtivista de Ferreiro e Teberosky (1989), que, por sua vez, não contemplou as diversas áreas do conhecimento fundamentais para a formação do professor alfabetizador. Além disso, esse programa, conforme salienta Costa (2004, p. 56), refutou “[...] o caráter sócio-histórico e cultural do processo educativo, contribuindo, assim, com o processo de alienação dos professores e dos alunos” e, portanto, não favoreceu a formação da consciência crítica dos indivíduos.

O trabalho de Costa (2004) trouxe uma importante contribuição para a análise a que nos propomos, pois esclareceu que os pressupostos teóricos que sustentaram a concepção de alfabetização do PROFA foram os construtivistas e, desse modo, podemos supor que a concepção de leitura que permeou esse programa também se respalda na teoria construtivista. Sendo assim, coube-nos indagar: como um programa de formação de professores alfabetizadores de base construtivista orientou o trabalho com a leitura? Que textos foram priorizados para o trabalho com a leitura nessa abordagem? Quais foram as orientações para o trabalho com esses textos? Que tipo de atividades de leitura um programa de base construtivista privilegiou? Que centralidade foi dada aos diferentes suportes de leitura? De que maneira o PROFA rompeu com “velhas” práticas de leitura que se instauram na escola a partir do ensino da leitura de base construtivista?

Essas muitas questões que se abriram, a partir do trabalho de Costa (2004), juntavam-se às angústias vividas na prática de professora, como mencionado, e, portanto, suscitaram outros tipos de questionamentos sobre os reflexos de um programa de formação dessa natureza que foi sustentado por essas bases teóricas para a prática de professores, tais como: as dificuldades vividas na organização do trabalho com a leitura na sala de aula foram decorrentes dessa concepção de alfabetização ancorada em princípios construtivistas? Um programa de formação de professores que adotou uma concepção de alfabetização e de linguagem embasada por pressupostos construtivistas não contribuiu para instaurar uma inovação pedagógica no trabalho com a leitura? Será a falta de clareza desses princípios que embasaram o programa responsável pelas nossas dificuldades em desenvolver um trabalho com a leitura nas salas de alfabetização que não tratasse o texto como um

simples objeto de codificação de um sujeito que precisa ser apenas decodificado por outro sujeito?

Pernambuco (2002), ao investigar a representação social de “alfabetizadora construtivista”, elaborada por professoras que atuaram nas séries iniciais do Ensino Fundamental, demonstrou que grande parte das professoras ainda não conhecia com profundidade os pressupostos teóricos do construtivismo nem possuía uma prática alfabetizadora que condissesse efetivamente com os princípios da teoria construtivista, uma vez que elas tendiam a concentrar, em primeiro plano, a importância no papel do professor como transmissor de conhecimentos e do aluno como um receptor passivo e, em segundo plano, acreditavam que a aprendizagem fosse uma construção individual do aprendiz, decorrente de sua ação sobre o objeto do conhecimento, como preconizam Ferreiro e Teberosky (1999). A presença de tais contradições, conforme Pernambuco (2002, p. 5), sugeriu que essa representação ainda se encontrava em fase de construção e por isso a autora recomendou que “[...] se continue a investir esforços na direção da formação do professor alfabetizador construtivista”.

Assim sendo, dialogar com os trabalhos de Costa (2004) e de Pernambuco (2002) nos levou a refletir sobre a necessidade de investigar com mais profundidade avanços e limitações de uma forma de trabalhar com a leitura na alfabetização, que foi adotada como ideal pela SEF/MEC, a partir de sua política de formação continuada, em um programa de formação de professores alfabetizadores que tomou por base uma concepção de alfabetização “reducionista”, conforme salientado por Costa (2004).

Nesse contexto, uma outra questão nos afligia: as dificuldades enfrentadas pelas professoras que participaram do PROFA eram pontuais do Estado do Espírito Santo? Sobre essa questão, o estudo desenvolvido por Brussio e Brussio (2006)⁶ nos inquietou. Esses autores buscaram identificar se o PROFA provocou mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores de São Luís (MA). Nesse

⁶ Projeto de pesquisa realizado por BRUSSIO, Josenildo Campos; BRUSSIO, Maria Eunice Campos, apresentado no Congresso Internacional de Leitura e Formação de Professores, no ano de 2006, em Salvador (BA).

estudo, observamos uma preocupação em analisar se os professores que participaram desse curso abandonaram as práticas de ensino tidas como tradicionais e se apropriaram das construtivistas, como postulava o programa.

No decorrer do trabalho, pudemos perceber que Brussio e Brussio (2006) compreenderam que os estudos de Vigotski são complementares à concepção psicológica e interacionista construtivista de Piaget. Discordamos dos autores nesse aspecto, pois a teoria construtivista está fundamentada na Psicogenética, que concebe o desenvolvimento humano como o resultado das relações entre sujeito e objeto e possui um modelo de análise biologizante e naturalizante que, por sua vez, não tem vinculação com a espinha dorsal da perspectiva vigotskiana: o desenvolvimento histórico-social. Assim, é preciso ter clareza de que “[...] a escola de Vigotski se contrapõe ao empirismo, ao inatismo e também às concepções biologizantes do processo de desenvolvimento humano, pois busca investigar os processos de formação da individualidade numa perspectiva histórica e social” (GONTIJO, 2002, p. 10-11).

Com relação aos pressupostos metodológicos, os referidos pesquisadores optaram pelo método de pesquisa estruturalista, por considerar o PROFA como um elemento estruturante do sistema em foco e, como tal, oferece perspectivas de mudança em longo prazo. Portanto, na visão de Brussio e Brussio (2006), o PROFA se constituiu em um projeto capaz de melhorar o desempenho dos alunos em leitura e escrita em longo prazo. Nesse cenário, é importante ressaltar que esse programa teve uma institucionalização oficial durante um curto período (2001-2002), por isso não consideramos adequada a consideração dos pesquisadores.

Os referidos autores fizeram uso da pesquisa bibliográfica para analisar um conjunto de documentos: materiais do PROFA, registro de falas das professoras durante o período de realização do curso, relatórios produzidos pelo grupo de professoras alfabetizadoras, relatório inicial e relatório final instituído pelo programa. Todavia o procedimento metodológico identificado nesse estudo apresentou fragilidades e levantou questionamentos, tendo em vista que as fontes de pesquisa desse tipo de opção metodológica se constituem em “[...] toda bibliografia *já tornada pública* em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas,

livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 71, grifo nosso). Como os materiais de análise se constituíam, em sua maioria, nas produções das professoras cursistas que foram construídas durante os encontros de formação, consideramos que seria apropriada a utilização das orientações da pesquisa documental.

Além disso, na descrição metodológica, não houve caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa nem dos materiais que compõem o PROFA. Nesse sentido, o trabalho desses autores tornou mais contundente a necessidade de se investigar o *kit* de materiais escritos e videográficos utilizados pelo referido programa, principalmente, detendo-se a analisar como a concepção de leitura de base construtivista foi apresentada aos professores, a fim de compreender se os materiais deixam claro como organizar o trabalho com a leitura nessa perspectiva e a que princípios essa organização se fundamenta.

Brussio e Brussio (2006, p. 45-46), analisaram os relatórios que continham as falas das professoras que cursaram o PROFA na cidade de São Luís (MA) e constataram “[...] a grande resistência das professoras em relação aos registros que deveriam ser feitos por elas no caderno volante”, devido ao fato de que as professoras alfabetizadoras não possuíam a prática de produzir textos. Cabe destacar que o caderno volante era assim denominado, porque, a cada encontro de formação, um dos professores deveria registrar a pauta do dia, as principais idéias discutidas, as avaliações e os comentários pessoais das professoras e da formadora do grupo, de modo que, no final do curso, todas as cursistas tivessem a oportunidade de atuar como escritoras. Diante dessa resistência, os pesquisadores levantaram o seguinte questionamento: “Ora, se o professor já não pratica a leitura por prazer e não é um produtor de textos, como ele pode desenvolver uma prática pedagógica que desperte o prazer e a alegria da leitura e produção textual nos alunos?” (BRUSSIO; BRUSSIO, 2006, p. 46). O trabalho realizado por esses estudiosos, nessa direção, apontou para o fato de que, no Maranhão, o PROFA também não contribuiu para romper com mudanças de práticas de leitura e de escrita do próprio professor, apesar das estratégias de escrita fazerem parte dos materiais utilizados pelo programa.

Outro problema ressaltado pelos autores diz respeito à descrença dos professores cursistas nas atividades pedagógicas propostas pelo PROFA, para o ensino de leitura e escrita nas classes de alfabetização. Isso porque, para essas professoras, era “[...] inconcebível trabalhar a língua escrita com textos diversos, se o aluno não havia se apropriado do código escrito, ou seja, se ainda não conseguia ler convencionalmente” (BRUSSIO; BRUSSIO, 2006, p. 47).

Ao compararmos os dados da pesquisa desses autores, percebemos que os resultados foram ao encontro daqueles que obtivemos ao aplicar um questionário a 34 professoras que participaram do PROFA, no município de Viana (ES). Por esse material, pudemos constatar que a inserção dessas professoras nesse curso não provocou repercussões em sala de aula. Além disso, os dois autores observaram que, no Maranhão, assim como observamos no Espírito Santo, persiste a crença, entre as professoras que freqüentaram o PROFA, de que não é possível alfabetizar a partir de textos, o que confirma a importância de se investigar também a concepção de texto que respalda o trabalho com a leitura proposto pelo referido programa.

Segundo Brussio e Brussio (2006), o objetivo do PROFA em instrumentalizar os professores para realizarem o trabalho pedagógico, de acordo com a teoria construtivista, não foi suficiente para provocar mudanças na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras de São Luís (MA). Como pode ser constatado, nesse caso, o PROFA não favoreceu para romper com concepções de ensino da língua que partem do princípio de que o ensino da leitura deve preceder ao da escrita.

Sendo assim, o estudo realizado por esses pesquisadores reforçou a necessidade de pesquisas que investigassem mais detidamente o tipo de inovação para o ensino da leitura que o PROFA introduz, a partir dos materiais e das orientações pedagógicas para o trabalho com a leitura, e como essas inovações podem contribuir para romper com “antigas” formas de se conceber a leitura e o seu ensino que pouco têm contribuído para formar um leitor crítico, pois, ao compararmos os resultados dos dados da *Prova Brasil 2005*, também observamos que a participação das professoras de São Luís (MA) no PROFA não provocou repercussões na sala de aula e, por conseguinte, não refletiu na melhoria do desempenho em leitura dos

alunos, visto que o município de São Luís teve uma média de 169,18 e o Estado do Maranhão foi classificado em 22º lugar, com uma média de 158,27, estando, assim, 14,64 pontos percentuais inferior à média nacional que, por sua vez, já não foi considerada satisfatória.

Estudos como o de Costa (2004) e o de Brussio e Brussio (2006) permitiram inferir que a concepção de linguagem interacionista que fundamentou o PROFA não serviu para subsidiar melhorias no ensino da leitura nas classes de alfabetização, o que nos levou a concluir que é necessário investigar também, mais detidamente, a sistemática de formação utilizada pelo PROFA para orientar o trabalho com a leitura na escola. Em que o PROFA se fundamentou para o trabalho de formação? O que orienta, teoricamente, a sistemática de formação do PROFA e que não permitiu mudanças efetivas no trabalho com a leitura na escola?

Essas questões são tratadas por Oliveira (2004), em sua dissertação de Mestrado intitulada *Implicações discursivas na prática da formação docente*, defendida em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, que investigou como as políticas de formação de professores no Brasil são veiculadas em textos legais e acadêmicos e como se constituem por entre as práticas de formação efetivadas no cotidiano do professor, por exemplo, pelo projeto FORMAR/PROFA.⁷ Em seu estudo, o autor se propôs a “[...] analisar os meios de semiotização que fazem com que determinadas práticas de formação se tornem hegemônicas, ao passo que outras caem nas amarras da marginalização ou, sequer, encontram um rótulo que a ela caberia” (OLIVEIRA, 2004, p. 15).

Diante desse interesse, Oliveira (2004) fundamentou sua pesquisa a partir dos conceitos de prática, teoria, discurso, implicação, agente e política, que foram

⁷ O projeto Formação em Rede nos Municípios de Atuação da Aracruz Celulose S.A. (FORMAR) é desenvolvido, desde 1997, por uma equipe de professores universitários de uma entidade não-governamental denominada Rede Interdisciplinar de Educação (Ried) que conta com financiamento integral da empresa Aracruz Celulose S.A. Esse é um projeto de formação continuada de professores na modalidade a distância, com momentos presenciais que atendem às demandas das Secretarias Municipais de Educação de oito municípios do norte do Estado do Espírito Santo: Aracruz, Conceição da Barra, Fundão, Ibirapu, João Neiva, Linhares, Pedro Canário e São Mateus. Oliveira (2004) explica que a parceria estabelecida entre a Ried, a SEF/MEC, a Aracruz Celulose e as Prefeituras Municipais “[...] acabou gerando um título singular ao programa, denominado de projeto FORMAR/PROFA” (OLIVEIRA, 2004, p. 21).

desenvolvidos por meio dos trabalhos de três estudiosos: Michel Foucault – *O que é um autor?* (1992), *A arqueologia do saber* (1995) e *A ordem do discurso* (2000); Gilles Deleuze – *Conversações* (1992) e *Os intelectuais e o poder* (1995); e Félix Guatarri – *Micropolítica: cartografias do desejo* (1999). Para examinar os materiais coletados,⁸ o autor utilizou dois tipos de procedimentos: análise de práticas discursivas e análise de implicação, que possibilitaram a “[...] análise dos vínculos que se produzem em determinados contextos, e que instrumentalizam as diferentes relações entre sujeitos e as instituições em análise” (OLIVEIRA, 2004, p. 90).

Um dos aspectos centrais do PROFA, comentado por Oliveira (2004), relacionou-se com a valorização no desenvolvimento de competências por parte do professor, entendidas como a solução de grande parte dos problemas vivenciados no interior da escola. Em decorrência, o autor ressaltou que “[...] as professoras muitas vezes não tinham liberdade, e nem mesmo autonomia, para produzirem sínteses singulares, uma vez que isso poderia significar o não atendimento às competências que se esperava que elas pudessem desenvolver [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

Ao analisar o conjunto de competências que o Governo Federal determinou para que fosse desenvolvida pelos professores alfabetizadores, Oliveira (2004) identificou que essa noção de competência profissional se respalda nos trabalhos de Perrenoud (apud Oliveira, 2004) e vem sendo utilizada como um dos princípios basilares das políticas públicas de formação de professores e das reformas neoliberais implementadas nos últimos 15 anos no País. De acordo com Oliveira (2004), esse conceito apontou para uma qualificação profissional que deve ser contínua e possibilitar o desenvolvimento de competências “[...] adequadas ao seu contexto de trabalho e que lhe dêem condições para lidar com problemas concretos gerados na previsibilidade e na imprevisibilidade desse mesmo contexto de trabalho, além de solucioná-los” (OLIVEIRA, 2004, p. 118).

⁸ Os materiais analisados nessa pesquisa foram: textos oficiais do PROFA; textos sobre o desenvolvimento de competências; textos críticos sobre o desenvolvimento de competências; textos da legislação educacional vigente que abarca a formação de professores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional de Educação (PNE), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, o Decreto nº. 3.726, de 6 de dezembro de 1999, a Lei nº. 8.313, de 23 de dezembro de 1991; além dos relatórios produzidos pelas professoras cursistas do projeto FORMAR/PROFA, no período de 2001 e 2002, que retratam as discussões produzidas pelos membros do grupo em suas reuniões de estudo.

Essa visão de competência profissional amplamente utilizada pelo Governo Federal serviu, como concluiu o pesquisador, para dar um caráter de supremacia e de aceitação ao PROFA, pois, ao utilizá-la, implicitamente, para responsabilizar os professores alfabetizadores pelo seu próprio processo de formação continuada como também pela ausência do referido processo sob pena de ficarem ultrapassados, esses profissionais se sentiram responsáveis pelos resultados do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, após a realização do curso, uma vez que, no discurso da SEF/MEC, o Governo já estava cumprindo a sua parte, que se resumiu no oferecimento do curso e, portanto, o sucesso dependia dos professores.

Desse modo, o autor constatou, em suas análises, que o PROFA foi um programa apresentado com “[...] promessas de mudanças substanciais na prática docente e, conseqüentemente, resultados mais contundentes em termos de aprendizagem dos alunos” (OLIVEIRA, 2004, p. 69), mas, por se constituir num pacote pronto de treinamento idealizado pelas ações governamentais para ser aplicado nas classes de alfabetização e por se apresentar desvinculado do real contexto de trabalho dos professores alfabetizadores brasileiros, não garantiu o direito de os professores exporem seus interesses e necessidades para, a partir daí, elaborar um programa de formação continuada que, de fato, servisse de subsídio na prática pedagógica. Para Oliveira (2004), o desafio que foi colocado é repensar as práticas de formação de professores a partir dos contextos, das práticas e das produções dos professores alfabetizadores, sendo entendidas como práticas e produções singulares localizadas num determinado espaço e tempo.

Os trabalhos apresentados evidenciaram que o PROFA foi muito pouco investigado e, sobretudo, que há ausência de estudos sobre o modelo de ensino da leitura tido pelo Governo Federal como adequado para a melhoria das práticas de professores alfabetizadores. Dessa forma, consideramos de fundamental importância investigar como se caracterizou o modelo de ensino da leitura do PROFA, uma vez que, por ser um programa de base construtivista, como apontado por Costa (2004), e por ser, segundo Oliveira (2004), apresentado como provocador de mudanças de práticas de ensino nas salas de aula, não contribuiu para que os professores se distanciassem

de concepções de leitura como decodificação ou da prática de leitura como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais e ortográficos da língua.

Tendo em vista as considerações apresentadas, esta pesquisa teve como problema de estudo a abordagem de ensino da leitura do PROFA. Ao focalizar essa temática, tivemos como objetivo descrever a abordagem de ensino da leitura construtivista do PROFA, a fim de analisar seus fundamentos teóricos e metodológicos. Portanto conduzimos a nossa investigação na intenção de responder às seguintes questões:

- a) Qual prática de ensino da leitura o PROFA legitimou?
- b) Qual concepção de texto sustentou essa prática?
- c) Qual concepção de leitura a fundamentou?
- d) Esses princípios contribuem para promover práticas de ensino da leitura consideradas pela produção de conhecimento como favorecedoras da formação do leitor crítico?

Responder a esses questionamentos favoreceu para que conhecêssemos, de forma aprofundada, o programa do qual participamos e contribuiu para que tomássemos consciência de como determinados princípios teóricos e metodológicos, propagados por meio de um programa de formação de professores alfabetizadores que desconsidera a formação da consciência crítica nos indivíduos, se perpetuam e legitimam perfis de leitores como decodificadores de mensagens ou como captadores dos sentidos que estão aprisionados no texto.

3 O ENSINO DA LEITURA NO BRASIL E SEUS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

No decorrer da história da educação brasileira, a escola foi se constituindo como o espaço socialmente organizado e privilegiado que contribui, de maneira fundamental, para a formação de diferentes tipos de leitores. Contudo a simples inserção dos indivíduos nesse *locus* de formação não possibilita a aprendizagem da leitura, pois essa pressupõe um ensino sistematizado e intencional que leve em consideração as condições objetivas e as especificidades dessa temática.

Com relação ao ensino, compreendemos que toda e qualquer organização do trabalho pedagógico do professor está intrinsecamente relacionada com uma opção política, ou seja, envolve tanto uma concepção de linguagem quanto de sua apropriação que influencia na formação dos alunos e, por conseguinte, nos sujeitos e na sociedade. De acordo com Geraldi (2006, p. 40), “[...] os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada [...]” estão assentados em determinada concepção de linguagem e de sujeito que a escola pretende formar. Nesse sentido, partimos do princípio de que as diferentes formas de organização dos modelos de ensino da leitura que fizeram parte da política educacional brasileira estiveram assentadas em diferentes concepções que, por sua vez, formaram distintos tipos de leitores.

Tendo em vista o objeto de estudo deste trabalho, consideramos importante, neste capítulo, caracterizar os fundamentos teóricos e metodológicos que têm balizado o ensino da leitura no Brasil. A partir desse objetivo, levantamos alguns questionamentos: quais métodos e modelos de ensino da leitura foram criados ao longo da história do desenvolvimento do ensino? Como essas abordagens compreendiam a linguagem e a sua apropriação? Que tipo de leitor pretendiam formar? Acreditamos que as respostas a essas questões explicitam as bases teóricas que têm sido responsáveis pela sustentação de projetos políticos para o ensino da leitura em nosso país e, dessa forma, elucidam em que medidas essas bases teóricas representaram rupturas com concepções ingênuas de ensino da leitura.

Desse modo, elegemos, como eixo ordenador deste capítulo, três momentos⁹ que representaram a fundação de um “novo” modelo de ensino da leitura em relação ao que o precedeu: no primeiro momento, sobressaiu, o modelo educacional *Ratio Studiorum*, os métodos monitorial-mútuo e “João de Deus”, a disputa entre os métodos sintéticos e os analíticos e a preocupação com o ensino da leitura se centrou no *como ensinar metodicamente* e *o que ensinar*; o segundo momento se caracterizou pela disputa entre os partidários do então “novo” método eclético de ensino e os defensores dos “tradicionais” métodos sintéticos e analíticos – encontram-se, também, nesse período, alguns inovadores que, ancorados no escolanovismo, se preocuparam com o *como aprender* e as colaborações de Freire (1993) sobre o ato de ler; no terceiro momento, observamos um outro tipo de disputa entre os defensores da teoria construtivista de fundamentação piagetiana e os defensores da perspectiva histórico-cultural de base vigotskiana.

3.1 NO PERCURSO DA COLÔNIA A PRIMEIRA REPÚBLICA: O ENSINO DA LEITURA A PARTIR DE UMA VISÃO ASSOCIACIONISTA

De acordo com Saviani (2005), no período de 1549 a 1759, os colonizadores, representados pelos seus intelectuais que se materializavam na figura dos jesuítas, implantaram, com subsídio e incentivo da coroa portuguesa, os primeiros colégios brasileiros. Neles, a organização do trabalho de ensino dos professores jesuítas se ancorou numa abordagem pedagógica tradicional religiosa, de orientação católica. A essa concepção estiveram subjacentes os costumes, as tradições e os interesses do colonizador em dominar os povos locais. Tendo em vista esse propósito, os colégios serviram como uma arma para impor o português como língua-padrão e, conseqüentemente, para desvalorizar a língua dos nativos e, juntamente com ela, toda a “[...] riqueza e a diversidade da produção cultural e lingüística dos povos locais” (CÔCO, 2006, p. 32). Desse modo, observamos que essa vertente

⁹ Em *Os sentidos da alfabetização*, um estudo organizado por Mortatti (2000), foram delimitados quatro momentos para se discutir o movimento histórico (1876-1994) sobre os métodos de alfabetização no Estado/província de São Paulo. E no livro *O processo de alfabetização*, Gontijo (2002) aponta três linhas teóricas que subsidiam os estudos sobre alfabetização de crianças: visão associacionista de aprendizagem, concepção psicogenética e concepção histórico-cultural. Nesse sentido, cabe esclarecer que a partir das contribuições das referidas autoras e a delimitação do período histórico focalizado neste capítulo (1500-2007) que o organizamos em três momentos.

pedagógica foi utilizada pelos colonizadores no processo de aculturação de índios, mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal.

Em 1599, ainda sob o predomínio das idéias da Igreja Católica e da corte portuguesa, os jesuítas utilizaram um modelo educacional, intitulado *Ratio Studiorum*, que se dividia em três níveis de ensino distintos: 1º) o ensino das primeiras letras; 2º) os cursos secundários, como o de Letras, em que se estudava Gramática Latina, Humanidades e Retórica, e o de Filosofia no qual eram regidas aulas de Lógica, Metafísica, Moral, Matemática e Ciências Físicas e Naturais; 3º) o curso superior de Teologia e Ciências Sagradas. A educação jesuítica também se mostrava necessária para aqueles que não pretendiam ser sacerdotes, uma vez que “[...] os habilitava a ingressar em universidades portuguesas” (MORTATTI, 2004, p. 50).

Segundo Saviani (2005), o *Ratio Studiorum* serviu para organizar um modelo de ensino nos colégios jesuítas, fundamentado no tomismo, uma corrente sistematizada pelo filósofo e teólogo Tomás de Aquino, que articulava a filosofia de Aristóteles com a tradição cristã. Essa abordagem se caracterizou por uma visão essencialista do indivíduo que o concebia como um ser constituído por uma essência universal e imutável, feito à imagem e semelhança de Deus. Baseando-se nesses princípios, a educação deveria, portanto, “[...] mover os seus ouvintes ao serviço e ao amor de Deus e ao exercício das virtudes que Lhe são agradáveis [...]” (FRANCA, 1952, p. 144).

Com o estudo de Franca (1952), Saviani (2005) pôde constatar que a organização do método pedagógico dos jesuítas se deu por meio do estabelecimento de regras que normatizavam desde o trabalho do provincial, passando pelo reitor, pelo prefeito de estudos, pelos professores, pelas matérias de ensino, pela prova escrita, pela distribuição de prêmios, do bedel, até às regras dos alunos, e concluía com as regras das diversas Academias. Dentre elas, o referido autor destacou: a regra nº. 2 que instruía os professores de Filosofia a “[...] não se afastar de Aristóteles [...]” (FRANCA, 1952, p. 159); a regra nº. 6, que os orientava a falar sempre com respeito de Santo Tomás; e, ainda, a regra nº. 30, que recomendava ao prefeito dos estudos

oferecer livros da “[...] Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos [...]” (FRANCA, 1952, p. 143).

De acordo com Franca (1952), o professor que ensinava as primeiras letras deveria iniciar a aula fazendo uma oração breve e apropriada e os alunos deveriam ouvir de cabeça descoberta e de joelhos. Além disso, ele deveria recomendar a leitura constante da vida dos santos, pois os alunos tinham que se empenhar em alcançar a perfeição humana na vida terrena para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural e, por conseguinte, a leitura dos textos impregnados de anticatolicismo deveria ser refutada. Em todas as aulas, além dos exercícios de memória, o professor deveria passar trabalhos escritos e corrigi-los, pois “[...] desta prática resulta muito e grande fruto” (FRANCA, 1952, p. 185). Para auxiliar nesse trabalho, eram escolhidos *decuriões*, isto é, alunos mais adiantados que tomavam as lições dos outros alunos, marcavam num caderno os erros que cometiam, recolhiam os exercícios e anotavam o nome daqueles que não traziam os exercícios.

No período imperial, juntamente com a criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas, cidades e vilarejos, para atender a toda a população, de ambos os sexos, estabelecida pela Constituição de 1824 e regulamentada pelo Decreto-Lei de 15 de novembro de 1827, tivemos a regulamentação do método monitorial-mútuo para o ensino da língua materna, em todas as províncias, conforme apontam Mortatti (2004) e Schwartz e Falcão (2005). O referido método, também conhecido por método lancastriano, foi desenvolvido por Joseph Lancaster, no início do século XIX, na Inglaterra.

Segundo Schwartz e Falcão (2005), o método monitorial-mútuo parte do pressuposto de que os alunos mais adiantados no domínio das primeiras letras poderiam ensinar aos mais atrasados. Embora os alunos-monitores tivessem uma participação importante na efetivação desse método, o foco do processo ensino aprendizagem não se centrava no aluno e sim no método de ensino que abria a possibilidade de agrupar, em cada sala de aula, centenas de estudantes sob a supervisão de um único professor. Por essa razão, esse método mostrava-se conveniente para a época, visto que havia poucos professores e o trabalho com alunos-monitores possibilitava um baixo investimento financeiro na educação do povo.

Nessa abordagem, os alunos eram agrupados, em uma única turma, de acordo com as seguintes classes: “[...] 1ª A B C/ 2ª Palavras ou sílabas de duas letras/ 3ª Dito de três letras/ 4ª Dito de quatro letras/ 5ª Dito de cinco letras/ 6ª Dito de seis letras/ 7ª Leitura da Bíblia/ 8ª Seleção de meninos que melhor lêem na sétima” (LINS, apud SCHWARTZ; FALCÃO, 2005, p. 81). Seguindo esse modelo, o professor e os alunos-monitores ensinavam a ler e a escrever a partir da seqüência silabação e soletração. Inicialmente,

[...] as crianças aprenderiam a desenhar o alfabeto na areia para depois começarem a soletrar escrevendo. Não era mostrada ao aluno a sílaba a ser escrita, mas a sua pronúncia para que eles, após ouvi-la, a escrevessem. Quando se chegava à palavra inteira, o monitor pronunciava na seqüência: letras, sílabas e palavra para o aluno escreverem-nas, soletrando (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005, p. 81).

Esse modelo de ensino nos remeteu a considerar que a aprendizagem da língua materna se operacionalizava, na escrita, pela capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos e, na leitura, pela capacidade do indivíduo de reconhecer a letra e seu respectivo som. Assim, o aluno só conseguia ler com compreensão quando tivesse possuído o domínio mecânico da decodificação do sistema alfabético de escrita. Compreendemos, portanto, que esse modelo de ensino da leitura serviu de poderoso instrumento nas mãos daqueles que detinham o poder econômico e político, no período imperial, pois tinha como finalidade “[...] anestesiar a consciência do[s] indivíduo[s], tornando-os leitores passivos, acríticos, mantenedores do *status quo* [...]” (BRAGGIO, 2005, p. 3).

O método monitorial-mútuo prescrito para o ensino da língua materna, pela Lei Geral da Instrução do Império, permaneceu em vigor até o final da década de 30 do século XIX, pois o ato adicional de 1834 instituiu que caberiam às províncias escolherem o método mais adequado para o ensino da leitura e da escrita. A nova regulamentação favoreceu para que o uso do método individual de ensino, que seguia o modelo utilizado na educação familiar, em que “[...] o professor ensinava individualmente a cada um dos alunos [...]” (SCHWARTZ; FALCÃO, 2005, p. 82), assim como a mãe fazia com seus filhos, coexistisse com o uso do método simultâneo, pelo qual se ensinava a técnica do ler e escrever. Vale destacar que havia sérios problemas, no

período imperial, que impediam a efetiva aplicação desses métodos no ensino da leitura e da escrita, dentre os quais podemos citar a falta de escolas, a escassez de professores, a desorganização administrativa das províncias e o grau de importância que as famílias conferiam ao aprendizado da leitura e da escrita, pois, dependendo desse interesse, elas realizavam ou não esforços para enviar e manter seus filhos na escola de primeiras letras (MORTATTI, 2004).

Conseqüentemente, a maioria da população continuava afastada das produções culturais e lingüísticas que circulavam no País assim como do domínio da técnica da leitura e da escrita, porém é importante salientar que esse fato ainda não afetava as decisões da política imperial. Somente no final do Império, com a aprovação da Lei da Câmara dos Deputados de 1881 e da Lei Saraiva de 1882, que proibiu os homens considerados analfabetos de votar, sob o argumento de que “[...] essa proibição lhe serviria de poderoso incentivo para sair de seu estado de ignorância [...]” (MORTATTI, 2004, p. 57), o analfabetismo emergiu no Brasil como um problema e de ordem eminentemente política, de tal maneira que a assinatura do próprio nome se tornara “[...] efetivamente um substituto para a pessoa [...] tão individual como a impressão do dedo ou da mão, sendo também a afirmação de verdade e de consentimento” (GOODY, apud FERRARO, 2002, p. 28-29). Portanto, a partir das últimas décadas do século XIX, a falta de instrução primária passou a ser concebida

[...] ora como uma ‘erva daninha’ [...] ora como uma ‘enfermidade’ que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma ‘chaga’ deprimente a ser ‘curada’ [...]. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da ‘incapacidade’ do povo, de sua ‘pouca inteligência’, de sua ‘proverbial preguiça’ (FREIRE, 2001, p. 15).

Tendo em vista essa preocupação, começou a ser divulgado no País, pelo professor Antonio da Silva Jardim, um novo método para o ensino da leitura. Tratava-se do “método João de Deus” contido na *Cartilha Maternal* ou *Arte da Leitura*, escrita em Portugal, pelo poeta João de Deus, no ano de 1876. Gontijo (2007), ao empreender uma investigação sobre esse método, na província do Espírito Santo, salientou que

as idéias de seu divulgador se assentavam nas bases filosóficas e positivistas de Augusto Comte.

Para Silva Jardim, como apontado por Mortatti (2000), a questão do método era uma questão da educação e, nesse sentido, ele compreendia que as bases para a reforma do ensino primário estavam na teoria da educação positiva, portanto, no “método João de Deus”. A essa abordagem estava subjacente uma concepção de ensino que se preocupava com a questão do método e postulava que a organização desse ensino da totalidade e do concreto para as partes e a abstração proporcionava uma apropriação adequada da linguagem. Em decorrência, postulava-se que o ensino da leitura deveria ser iniciado pela palavra para, posteriormente, dividi-la em sílabas e, finalmente, analisar os valores fonéticos das letras. Ao ressaltar que o princípio basilar do ensino da leitura se constituía na palavra, é possível entender, de acordo com Braggio (2005), que, nessa vertente, a palavra era tida como tendo relação direta com o seu referente, uma vez que o aluno aprendia a representação da palavra por meio da associação entre a emissão sonora e a imagem do objeto, pois, na prática da sala de aula, o professor apresentava a imagem do objeto e, em seguida, dizia o nome desse objeto e o repetia por inúmeras vezes com os alunos. Assim, a criança aprendia a ler pela educação do ouvido, que requeria um condicionamento passivo.

Desse modo, o “método João de Deus” se contrapôs aos habituais métodos que vinham sendo adotados nas escolas de primeiras letras do País e, assim, no limiar da década de 90 do século XIX, iniciaram-se as disputas entre os partidários do “novo” método e aqueles que continuavam a defender os métodos sintéticos, a respeito de qual seria o método apropriado para o ensino da leitura. Com essas discussões, o referido ensino passou a envolver uma questão de método e a preocupação voltou-se para *o como ensinar metodicamente e o que ensinar* (MORTATTI, 2000).

Diante das modificações de ordem política, econômica e social ocorridas após a proclamação da República, a educação tornou-se um instrumento de modernização e progresso para o Estado republicano. Visando a “[...] reverter o ‘atraso do Império’ e fundar uma ‘civilização nos trópicos’” (MORTATTI, 2004, p. 55), intensificaram-se

as ações para a implantação das escolas seriadas que, posteriormente, foram institucionalizadas com a criação dos grupos escolares, como também, para a universalização do processo sistemático de escolarização do ensino de leitura e escrita e para a configuração de “novos” métodos de ensino, “[...] como os métodos analíticos, especialmente o da sentencição e o da historieta” (MORTATTI, 2004, p. 55), uma vez que os métodos sintéticos já vinham sendo combatidos pelas autoridades educacionais desde o início da década de 1880.

Dessa maneira, os métodos analíticos foram ganhando adesões e oficializações para o trabalho com a leitura nas escolas da Primeira República. Segundo Barbosa (1994), esses métodos se sustentavam na Psicologia da Gestalt e concebiam a leitura como um ato global e ideovisual. De modo geral, os métodos analíticos propuseram que o ponto de partida para o ensino da leitura fosse com as unidades maiores da língua para, seqüencialmente, decompô-las em unidades menores; porém o modelo de ensino dependia do que se considerava como unidades maiores da língua. Alguns, como João de Deus, compreendiam que era a palavra; outros entendiam que era a sentença e, assim, construíram o método da sentencição que inicia o ensino da leitura com sentenças inteiras para depois dividi-las em palavras e, finalmente, em sílabas e letras. Houve ainda aqueles que acreditavam que a unidade maior da língua era a historieta. Esses, por sua vez, formularam o método da historieta, que começa com a leitura de histórias, completando-se com a seqüência anteriormente descrita.

Todavia, os métodos sintéticos e os analíticos diferem apenas na ordem das etapas necessárias à apropriação do sistema de escrita, pois, “[...] no fim das contas, sob os diferentes vernizes das modas pedagógicas, trata-se apenas de colocar na memória, à força de repetição, uma combinatória elementar da qual nos serviremos para transformar os signos escritos em sons e vice-versa” (HÉBRARD, 2001, p. 35). Por essa razão, mesmo com a disseminação dos métodos analíticos para o ensino de leitura nas escolas, os métodos sintéticos continuavam a ser adotados assim como as cartilhas baseadas nesses métodos continuavam a ser produzidas. Mas, também, começavam a ser publicados no País os livros didáticos que tomavam por base as contribuições dos métodos analíticos que vinham sendo considerados como um “novo” modelo para o ensino de leitura.

Cabe destacar que, ao empreender uma análise sobre as cartilhas¹⁰ que foram editadas, no decorrer da Primeira República, Mortatti (2000) observou que, apesar de os autores se fundamentarem nos pressupostos dos métodos analíticos de ensino, os textos das cartilhas permaneceram descontextualizados da realidade social, econômica e política da época, a linguagem extremamente limitada, as lições com a mesma seqüência, repetição de palavras idênticas e falta de significação das palavras escritas. Essa permanência era devido ao fato de que os autores das cartilhas continuavam acreditando que esse modelo de trabalho com a leitura e a escrita ajudava os alunos na aprendizagem, pois esta era concebida como um processo de imitação e associação entre objetos.

De acordo com Braggio (2005) e Gontijo (2002), foi possível observar que, apesar das aparentes diferenças nos modos de trabalhar com o ensino da leitura, tanto os métodos sintéticos quanto os métodos analíticos se apoiaram numa abordagem associacionista, pois ambos reduzem a linguagem e a sua apropriação ao nível sensorial e fisicamente observável. Assim sendo, esses métodos reconheceram a linguagem como um sistema fechado em que os elementos constitutivos não dependiam um do outro, ou seja, a gramática e a semântica eram constituintes independentes, logo a forma precedia o significado que se apresenta com um sentido unívoco e isolado da “[...] totalidade do fenômeno lingüístico e do conteúdo sócio-histórico-cultural” (GONTIJO, 2002, p. 6). Dessa forma, os alunos se apropriavam da linguagem por meio da pura imitação que requeria capacidade de associação mecânica, passiva e repetitiva.

Nesse sentido, pudemos inferir que os métodos de ensino que integraram a abordagem associacionista de aprendizagem, sintéticos e analíticos, concebiam a leitura como um processo de decodificação em que o leitor apreendia o significante

¹⁰ A autora analisou 14 cartilhas que foram publicadas nesse período, a saber: *Primeiro Livro de Leitura*, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade; *Arte da Leitura*, de Luiz Cardoso Franco; *Cartilha das Mães*, de Arnaldo de Oliveira Barreto; *Cartilha Analytica*, de Arnaldo de Oliveira Barreto; *Cartilha Moderna*, de Ramon Roca Dordal; *Meu Livro (Leitura Analytica)*, de Theodoro Jeronymo de Moraes; *Cartilha Infantil*, de Carlos Alberto Gomes Cardim; *Cartilha (Leituras Infantis)* e *Primeiros Passos (Leituras Infantis)*, de Francisco Mendes Vianna; *Nova Cartilha Analytico-Synthetica* e *Cartilha Ensino-Rapido da Leitura*, de Mariano de Oliveira; *Cartilha – Primeiro Livro*, de Altina Rodrigues de Albuquerque Freitas; *Cartilha Proença*, de Antonio Firmino de Proença; *Cartilha de Alfabetização*, de Benedito M. Tolosa. É importante ressaltar que, para o registro dos títulos das referidas cartilhas utilizamos, como Mortatti (2000), a ortografia da época.

por meio do código lingüístico e, assim, entendia o significado do texto lido, tanto que, para garantir a eficácia da leitura, acreditava-se que bastava uma boa decodificação. Portanto esses métodos permitiam que os sujeitos se constituíssem como meros reprodutores de idéias. Isso se explica, conforme Zappone (2001), porque essa maneira de compreender a leitura desconsidera os fatores extralingüísticos, como a historicidade, o contexto de produção da leitura e outros intervenientes no ato de ler. Ao se prenderem somente aos aspectos lingüísticos do texto, acabam por distanciar os alunos da leitura como processo de construção de sentidos.

Sendo assim, podemos observar, com o estudo de Braggio (2005), os vários aspectos que caracterizam esse modelo de ensino da leitura para a prática em sala de aula: o controle da aprendizagem; a decisão, por parte do professor, de quando e como o aluno deve aprender; a apresentação de sentenças descontextualizadas para a criança; a ênfase nas questões gramaticais e não na semântica; a concretização da leitura, para a criança, só pode ocorrer da esquerda para a direita; a necessidade de pré-requisitos para aprender a ler (coordenação motora, discriminação perceptivo-visual, lateralidade, espaço etc.); a interação verbal e visual entre aluno/aluno e aluno/professor é cerceada. Desse modo, podemos compreender que o modelo de ensino da leitura, fundamentado na visão associacionista, instaura e legitima procedimentos sistematizadores e universais que impedem as crianças de se tornarem sujeitos de seu próprio discurso e de se apropriarem da leitura como mais um instrumento para a tomada de consciência da realidade.

A mudança do regime político brasileiro – de Império para República – não apresentou alterações capazes de avançar na formação de leitores, visto que, para o maior número da população, “[...] a escola continuava a apresentar-se como um projecto distante, ambicioso e como tal pouco acessível em termos de mobilidade social” (MAGALHÃES, 1996, p. 51). De fato, ao analisar a tendência secular do analfabetismo, Ferraro (2004) demonstrou, por meio dos dados dos censos, a fragilidade do sistema educacional brasileiro, ao apontar que, em 1890, de 12.212.125 pessoas recenseadas, 82,6%, isto é, 10.087.215 habitantes eram considerados analfabetos e apenas 2.124.910 eram alfabetizados. O autor justificou

que o censo de 1900 não foi considerado em razão das distorções sobre o analfabetismo. Em 1920, de 26.042.442 habitantes, 71,2%, perfazendo um total de 18.549.085, eram analfabetas e somente 7.493.357 eram alfabetizadas. Desse modo, todos os indivíduos que não sabiam ler e escrever continuaram a ser considerados como uma parcela da população impossibilitada de participar da vida política do País, pelo fato de serem tidos como “[...] indivíduo incivilizado e incapacitado para uma realização humana no seu cotidiano. Um indivíduo com estatuto menor no seio da comunidade” (MAGALHÃES, 1996, p. 42).

3.2 DA ERA VARGAS AO REGIME MILITAR: ESPAÇOS DE INTERSEÇÃO ENTRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A partir do exposto, podemos observar que, desde o limiar da Primeira República, existia uma uniformização nos discursos das autoridades políticas e educacionais acerca da necessidade de implementar a escola pública primária e expandir efetivamente o ensino de leitura a toda a população, pois o ensino da leitura era visto como um meio de transformar os valores e os hábitos dos grupos sociais que eram o seu alvo (HÉBRARD, 2001). Mas, também, constatamos que as medidas tomadas, por parte do Estado, não deram conta de resolver tais questões, ao passo que a persistência do elevado número de indivíduos sem acesso ao ensino escolarizado de leitura e escrita fez com que o Brasil entrasse “[...] no século XX com um déficit educacional que envergonharia qualquer país desenvolvido do mundo” (MOLL, 1996, p. 21).

As transformações advindas da travessia de uma sociedade agrária para uma sociedade industrial, nas primeiras décadas de 1900, passaram a exigir dos indivíduos um determinado desempenho em leitura e escrita e, além disso, a constituição de mão-de-obra especializada para as novas atividades abertas pelo processo de industrialização. Desse modo, o Estado, após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (1930), implementou várias reformas educacionais e

sancionou uma multiplicidade de decretos com vistas à organização do ensino secundário comercial e do ensino superior.¹¹

É verdade que, devido a essas novas demandas da sociedade urbana e industrial, houve uma expansão do acesso à escola a partir da Era Vargas, porém, como pontuou Côco (2006), ainda era nítida a distinção entre os dois modelos escolares. De um lado, a escola dos filhos da elite burguesa, que atendia a uma pequena parcela da população, no intuito de formar os futuros dirigentes do País e, de outro lado, a escola que recebia os alunos oriundos das camadas populares e os ensinava a ler, escrever e calcular, com o propósito de formá-los para o trabalho, ou seja, constituir a classe operária subalterna de mão-de-obra barata dentro de um novo modelo de sociedade. Graff (1994) endossa essa análise, afirmando que a oferta da alfabetização e da escolarização para as classes trabalhadoras constitui-se em um elemento central nas estratégias políticas para estabelecer o controle no seio da sociedade, assim a educação dos trabalhadores não estava voltada simplesmente para o ensino da leitura e escrita, mas “[...] era a necessidade de treiná-los para uma nova disciplina de trabalho [...]” (GRAFF, 1994, p. 86).

¹¹ No governo de Getúlio Vargas, a educação esteve voltada, principalmente, para a organização do ensino superior e do ensino secundário comercial, devido às exigências das indústrias que se instalaram no País nesse período. Assim sendo, depois da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, foi implementada uma reforma educacional para atender ao objetivo supracitado, conhecida como Reforma Francisco Campos, que sancionou vários decretos, a saber: o Decreto nº. 19.850 dispôs a respeito da criação do Conselho Nacional de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, que só deram início às suas atividades em 1934; o Decreto nº. 19.851 instituiu o estatuto das universidades brasileiras, a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário; o Decreto nº. 19.852 dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; ambos os decretos foram sancionados em 11-04-1931. Também aprovou, em 18-04-1931, o Decreto nº. 19.890, que dispôs sobre a organização do ensino secundário; em 30-07-1931, o Decreto nº. 20.158, que organizou o ensino comercial, regulamentou a profissão de contador, dentre outras providências; e, em 14-04-1932, o Decreto nº. 21.241, que consolidou as disposições sobre o ensino secundário. Contudo, esses decretos geraram divergências no campo educacional e, na tentativa de amenizá-las, novas reformas educacionais foram decretadas, no período de 1942 a 1946, pelo ministro Gustavo Capanema. Tais reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino e foram compostas pelos seguintes Decretos-lei: nº. 4.048 criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); nº. 4.073 regulamentou o ensino industrial; nº. 4.244 regulamentou o ensino secundário; nº. 4.481 dispôs sobre a obrigatoriedade de os estabelecimentos industriais empregarem um total de 8% correspondente ao número de operários e matriculá-los nas escolas do SENAI; nº. 4.436 ampliou o âmbito do SENAI, atingindo também o setor de transportes, das comunicações e da pesca; nº. 4.984 obrigou as empresas oficiais, com mais de cem empregados, a manter, por conta própria, uma escola de aprendizagem destinada à formação profissional de seus aprendizes – todos esses decretos foram sancionados no ano de 1942; nº. 6.141, de 28-12-1943, regulamentou o ensino comercial; nº. 8.529, lei orgânica do ensino primário; nº. 8.530, lei orgânica do ensino normal; nº. 8.621 e nº. 8.622 criaram o SENAC e o de nº. 9.613, lei orgânica do ensino agrícola, ambos de 1946 (PITELLI, 1996; ROMANELLI, 1993).

Mediante esse cenário, foi-se configurando a urgência de implementar uma política nacional de educação capaz de romper com o modelo educacional da Primeira República, pois, como aponta Ferraro (2004), no ano de 1920, das pessoas recenseadas, 71,2% ainda não sabiam ler e escrever. Tendo em vista essa preocupação, os inovadores e renovadores da época, como Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, se sustentaram nos princípios basilares do escolanovismo¹² e, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), deslocaram

[...] o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia (SAVIANI, 2002, p. 9).

A partir desse documento, novos princípios começaram a ser propagados. Partindo de uma abordagem biopsicológica decorrente do ideário da Escola Nova, esses inovadores propunham uma maior participação da criança no processo ensino aprendizagem da leitura e escrita, em detrimento da figura do professor no centro do processo educativo, como preconizava os “tradicionais” métodos de ensino, e um ensino pautado nos interesses e nas necessidades dos alunos, ao invés da transmissão de conteúdos escolares específicos e de uma racionalização do espaço e do tempo.

De acordo com o que foi dito, havia, nesse período, uma urgência em alfabetizar um maior número da população, no entanto a preocupação do Estado não estava centrada nas necessidades do povo e sim nos interesses burgueses. Em decorrência dessa situação, a Escola Nova encontrou um terreno fértil para se propagar, porque deslocou a responsabilidade com o ensino de leitura e escrita do âmbito político para o âmbito pedagógico, “[...] como se a escola, por si mesma,

¹² É importante salientar que a Escola Nova foi um movimento que teve origem no final do século XIX, em países europeus, e que, conforme afirmam Ferreiro (2001) e Vasconcelos (1997), ancorou-se nos pressupostos biológicos e psicológicos de Jean Piaget para propor reformas no campo educacional.

pudesse resolver os problemas produzidos pelo contexto político-econômico” (FACCI, 2004, p. 85) desde o período colonial. Acreditamos que essa idéia consistiu na tarefa de transferir para a instituição escolar o compromisso com a educação, enquanto o Estado se desresponsabilizou da obrigação de educar, particularmente, aqueles oriundos das classes dominadas.

Tomando como correlato teórico os referidos pressupostos escolanovistas, o professor Lourenço Filho construiu os *Testes ABC* (1934) com o objetivo de verificar o nível de maturidade das crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com Barros [199-?, p. 44], esse instrumento de medição desmembrava-se em oito testes que abarcavam uma diversidade de fatores, a saber: “[...] coordenação visual-motora, coordenação auditivo-motora, memória visual, memória auditiva, atenção dirigida, índice da fatigabilidade, capacidade de prolação (pronúncia), resistência à ecolalia (repetição automática de sons ouvidos)”. Ao indicar se as crianças estavam aptas ou não para receber o ensino de leitura e escrita, os resultados dos *Testes ABC* serviam de “[...] diagnóstico ou de prognóstico, e como critério seletivo seguro, para definição do perfil das classes e sua organização homogênea, assim como dos perfis individuais dos alunos, permitindo atendimento e encaminhamentos adequados” (MORTATTI, 2000, p. 151). Observa-se, então, que, a partir desse período, a importância dos métodos de ensino para a alfabetização passou a ser questionada e relativizada em decorrência da disseminação dos *Testes ABC*, que privilegiam um conjunto de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita.

É certo que, nesse momento, tanto os métodos sintéticos quanto os métodos analíticos continuavam a ser adotados nos grupos escolares, porém já estavam sendo considerados “tradicionais” e morosos em relação ao ensino da leitura e da escrita. Assim, buscou-se um ponto de interseção entre os dois métodos de ensino, o que culminou nos chamados métodos analítico-sintéticos, também conhecidos por métodos mistos ou ecléticos, supondo que isso iria proporcionar maior rapidez e eficácia no ensino inicial de leitura e escrita, como preconizavam os ideários escolanovistas. Contudo, isso não significou que a discussão entre os partidários dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos cessou, porém permaneceu ocorrendo de uma forma mais branda.

Nesse sentido, Mortatti (2006, p. 9) afirma que foi se “[...] constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização [...]”, uma vez que o ensino de leitura e escrita passou a abarcar, em primeiro plano, os *Testes ABC* e, em segundo plano, os métodos de ensino que, por sua vez, estavam subordinados às questões de ordem psicológica que classificavam os alunos com o propósito de formar classes homogêneas de alfabetização. Por essa razão, as cartilhas construídas, a partir desse dado momento, também sofreram alterações: a) tomaram por base os métodos ecléticos; b) apresentaram um manual de instrução direcionado aos professores que os instruía quanto ao quê, como e quando os alunos deveriam aprender, e, assim, esse material serviu como um instrumento de controle da prática pedagógica desse profissional da educação; c) passaram a conter uma série de exercícios para o período preparatório da criança, que envolvia os seguintes pré-requisitos: percepção visual, percepção visomotora e coordenação motora, percepção auditiva, linguagem oral e percepção gustativa e olfativa.

Apesar de todas essas modificações, Mortatti (2000, p. 213) nos lembra que as cartilhas não conseguiram romper com as “[...] ilustrações que antecedem as lições, os conjuntos de frases relacionadas entre si mediante nexos sintáticos, da silabação disfarçada em sentençação, ou do controle da recorrência e diversidade de vocábulos apresentados em cada lição”.

Também foi de fundamental importância destacar, no interior desse período de ditadura militar, as contribuições de Freire (1993) para a alfabetização e, especificamente, para o trabalho com a leitura em classes de alfabetização, pois suas idéias acerca da importância do ato de ler foram pioneiras num cenário ditatorial em que a leitura era tida como uma prática perigosa e como tal deveria ser censurada e prescrita. Ademais, “[...] são fruto das reflexões de um intelectual que pensa a educação e a leitura de uma perspectiva propiciada pela visão do exilado político, cujo projeto ideológico, plenamente favorável ao resgate dos setores dominados e das formas democráticas, a ditadura não conseguiu driblar” (ZAPPONE, 2001, p. 50).

Apesar das restritas condições de produção, Freire (1993), diferentemente dos defensores da Escola Nova, concebeu a educação como um ato eminentemente

político, por outras palavras, como um instrumento de libertação, emancipação e desalienação do indivíduo, capaz de promover modificações estruturais no âmago da sociedade. Nesse contexto, “[...] a alfabetização do povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de ‘educação popular’ e com a necessidade de eficiência da escola [...]” (MORTATTI, 2004, p. 61). E a leitura, como uma possibilidade de interpretação crítica da realidade, capaz de permitir que o sujeito construísse significados para o texto lido, posicionando-se criticamente a partir da sua vivência, do seu conhecimento e do contexto social, histórico e ideológico em que se encontra. Isso porque Freire (1993) entendia a linguagem como um instrumento de formação da consciência crítica e a sua apropriação como um modo de transformação da sociedade, por meio da reflexão crítica acerca da sua realidade e da sua práxis. Em consequência, a sociedade era vista de forma real, marcada pelas permanentes contradições entre as classes sociais antagônicas e o sujeito como um agente sócio-histórico que, pela tomada de consciência, se emanciparia.

A partir do exposto, foi possível constatar que, no período de 1929 a 1985, os métodos de ensino (sintéticos, analíticos e ecléticos) que compreendiam a leitura como uma atividade de decodificação e o texto como um conjunto de elementos gramaticais permaneceram balizando o modelo de ensino da leitura nas classes de alfabetização. No entanto também podemos observar, com as reflexões de Freire (1993), o início de um movimento fundador do “novo” que, ao buscar a ruptura com o passado, denunciou a situação desfavorável que perpassava a leitura no País e construiu novos sentidos para o ato de ler, com o intuito de promover a mudança social.

No final desse período, a gestão de Getúlio Vargas passou a ser sistematicamente questionada por vários setores da sociedade, em decorrência das novas urgências políticas e sociais que foram seguidas de propostas de modificações no campo educacional. Após o ano de 1985, verifica-se, então, um período de abertura política do País que se fez acompanhar da democratização da escola pública e dos bens culturais, dentre eles, a leitura. Tomando as contribuições decorrentes dos estudos de Braggio (2005), Gontijo (2002, 2003, 2005) e Mortatti (2000, 2004, 2006) acerca da alfabetização, constatamos que, a partir desse período, também ocorreram

modificações nos pressupostos teóricos que sustentavam as políticas públicas de alfabetização e, por conseguinte, o ensino de leitura.

3.3 DA ABERTURA POLÍTICA DO PAÍS AOS DIAS ATUAIS: A ALFABETIZAÇÃO A PARTIR DA CONCEPÇÃO PSICOGENÉTICA E DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Como abordado, no ano de 1985, assistimos ao término do governo autoritário de Getúlio Vargas e ao início da redemocratização do País, com a eleição indireta de Tancredo Neves. Essa mudança de regime político – da Ditadura Militar para o Período de Abertura Política – foi acompanhada pela promulgação da Constituição de 1988 que, dentre outros aspectos, garantiu o direito do voto facultativo aos analfabetos que vinham sendo impedidos de participar da vida política do País, desde o ano de 1882. No entanto não serviu para apagar as “[...] atitudes de discriminação e marginalização em relação ao analfabeto [...]” (MORTATTI, 2004, p. 17) que foram construídas ao longo desse período secular de proibição, sob o argumento de que ele era incapaz.

No que tange à educação e, especificamente, à alfabetização, essa lei dispôs medidas para erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até o ano de 1998. No decorrer desse período, o Estado continuou encontrando dificuldades ao tentar cumprir a sua obrigação de, por meio da educação, garantir “[...] o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia” (MORTATTI, 2004, p. 15), ao passo que, decorridos 15 anos da promulgação da Constituição, chegamos a 2003 com 96,5% da população brasileira, na faixa etária de sete a catorze anos, freqüentando a etapa da escolarização básica supracitada (WAISELFISZ, 2004). É certo que esses resultados apontaram a universalização do acesso à escola e demonstraram um avanço significativo na história da educação brasileira, no entanto autores, como Soares e Maciel (2000), Mortatti (2004), Pereira (2006), denunciaram que os avanços quantitativos obtidos não foram suficientes para garantir uma democratização do saber e da cultura,

porque não estiveram acompanhados de “[...] investimentos proporcionais por parte do governo na área educacional” (PEREIRA, 2006, p. 19).

Com a democratização da escola, a leitura que vinha sendo considerada pelas autoridades políticas como uma prática cultural perigosa e, por isso, deveria ser censurada, prescrita e restrita a uma minoria da população, tornou-se um instrumento “[...] capaz de proporcionar os mais variados benefícios: tornar os sujeitos mais cultos e, por conseqüência, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros” (ABREU, 2002, p. 10). Como se pode perceber, a leitura passou a ser revestida de um valor positivo, contudo a falta de recursos financeiros e de investimentos por parte do Governo se revelou como as atuais formas de interdição da leitura. Nesse momento, observa-se, então, a implementação de projetos e programas governamentais e não-governamentais de estímulo à leitura, sob o argumento de que os “bons” livros são pouco lidos.

Entretanto, Abreu (2002) chama a atenção para o fato de que essa categorização continua sendo sustentada por uma concepção elitista de leitura, visto que são avaliados positivamente pelo cânone escolar os livros de filosofia, de literatura erudita e de reflexão política séria; e, negativamente, os livros de auto-ajuda, de vulgarização científica, de ficção científica, de piadas, de história em quadrinhos, os livros sobre *hobby*, sobre astros da música e do cinema, ou seja, os livros que assumem a preferência entre os leitores não são os mais valorizados pela escola.

Vinculado a esse processo de democratização da escola pública e de promoção da leitura, fizeram-se necessárias novas formas de conceber a alfabetização e o trabalho com a leitura nas primeiras séries do Ensino Fundamental, já que, na década de 80 do século XX, conforme nos lembra Ferraro (2004), das 102.579.006 pessoas recenseadas, 31,9%, isto é, 32.722.702 ainda não estavam alfabetizadas. Nesse contexto, a teoria construtivista, que se apresentou com a finalidade última de “[...] contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35), encontrou um espaço profícuo para se propagar no cenário educacional brasileiro, a partir do final dos anos de 1980.

A referida teoria foi construída a partir dos resultados da pesquisa experimental sobre a gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita que Emilia Ferreiro, juntamente com sua colaboradora Ana Teberosky, desenvolveram com crianças argentinas e mexicanas, entre os anos de 1974 e 1976, na cidade de Buenos Aires. Suas bases teóricas foram assentadas nos pressupostos da Psicolingüística de Avram Noam Chomsky¹³ e da Psicogenética de Jean Piaget, uma vez que as pesquisadoras buscaram explicitar “[...] a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolingüística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35). Cabe ressaltar que, na tentativa de examinar quais as etapas do desenvolvimento intelectual são percorridas por um sujeito psicologicamente idealizado, as referidas autoras fizeram uso do método clínico, que preconizava a coleta de dados em situações experimentais e controladas.

Segundo Mortatti (2006), a partir do final da década de 1980, foi possível constatar uma intensa propagação da teoria construtivista no País por meio de livros, capítulos de livros, artigos, teses, dissertações, programas de vídeo, relatos de experiências bem-sucedidas, sugestões metodológicas, congressos, seminários, programas de formação continuada de professores etc. Cabe destacar que essa divulgação girou em torno de autoridades e pesquisadores ligados à área educacional que tinham como propósito convencer os professores alfabetizadores a se apropriarem do construtivismo para ensinar os alunos a ler e escrever, pois acreditavam que essa teoria elevaria a qualidade do ensino na fase de alfabetização e, sobretudo, reduziria o índice de reprovação escolar. De acordo com Rossler (2000), o construtivismo tem

¹³ De acordo com Braggio (2005), o referido autor é o principal representante do modelo psicolingüístico da leitura e da gramática gerativo-transformacional. Contrapondo-se a uma visão da aquisição da linguagem pela imitação e pela experiência, a gramática gerativo-transformacional nasce como uma teoria da sintaxe que se propõe a recuperar o aspecto criativo da língua, esquecido pelos behavioristas, sem, contudo, se desprender da regra formal. A criatividade, para Chomsky (2005), é a capacidade do falante nativo em compreender e produzir um grande número de enunciados velhos e novos, mesmo sem ter sido realizado, ouvido ou repetido pelo falante que o executa, visto que todas as crianças nascem com uma capacidade biologicamente inata para adquirir a linguagem. Assim, a linguagem é constituída como um sistema formal abstrato, que é determinado pelas propriedades inatas da mente humana. É importante destacar que a importância da teoria chomskyana, no que se refere à natureza e à aquisição da linguagem, para a época em que foi produzida é notória, já que a criança passou a ser considerada como um sujeito ativo, seletivo e criativo, capaz de interpretar a teoria da sua língua, ao desenvolver e testar hipóteses sobre as regularidades dos dados lingüísticos, quando exposta a eles.

servido de sustentação a um conjunto de políticas públicas de alfabetização e propostas de reformas educacionais no Brasil e, por isso, necessita ser investigado. Nas palavras do autor, na

[...] medida em que as políticas educacionais atuais apregoam estarem fundamentadas em pressupostos construtivistas, a reflexão sobre esse ideário assume, portanto, uma relevância tanto científica quanto política. Ou seja, num momento em que as políticas educacionais voltam-se para a implementação, muitas vezes apressada, de reformas pretensamente apoiadas em determinados referenciais teóricos, precisamos questionar e refletir sobre esses referenciais, particularmente quando possuem um potencial tão forte em ganhar simpatia e rápida adesão, como é o caso do construtivismo (ROSSLER, 2000, p. 11).

Tendo em vista que o objetivo deste trabalho é descrever a abordagem de ensino de leitura construtivista do PROFA, para analisarmos seus fundamentos teóricos e metodológicos, consideramos pertinente apresentar, de forma sucinta, as principais conclusões de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da gênese dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e, além disso, refletir sobre a teoria construtivista, conforme apontam alguns estudiosos (DUARTE, 2004; FACCI, 2004; GONTIJO, 2002, 2005; ROSSLER, 2000).

Ao divulgar os resultados da pesquisa experimental, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 35) se posicionaram “[...] acima das disputas sobre os métodos de ensino [...]”, em busca de provocar mudanças nas formas de compreender como o sujeito aprende a linguagem. Essa afirmação remete-nos a considerar que ocorreu, na área da alfabetização, a partir do final da década de 1980, uma disseminação da idéia de que não se fazia mais necessária a utilização dos métodos de ensino, uma vez que o construtivismo se constituía em uma teoria inovadora e superior àqueles que anteriormente balizavam as políticas públicas de ensino no País e, como tal, capaz de superar a multiplicidade de problemas vivenciados na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Percebe-se, com essas discussões, a emergência da desmetodização da alfabetização. Entretanto é importante ressaltar que os referidos métodos não deixaram de ser adotados pelos professores alfabetizadores.

Decorrente desta ênfase em quem aprende e como aprende a linguagem escrita, o sujeito passou a ser concebido como um ser ativo que constrói o seu conhecimento por meio de suas ações sobre os objetos, em um trabalho interno de construção de hipóteses sobre o que é escrita e de como se escreve. Em outras palavras, o

[...] sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

De acordo com Ferreiro (1995), no desenvolvimento da linguagem, o sujeito passa por três níveis de evolução progressiva e contínua da escrita. No primeiro, busca distinguir o desenho da escrita e descobre que a diferença se encontra no modo como as linhas são utilizadas, então, passa a utilizar somente letras para representar a escrita, pois compreendeu que “[...] as letras são usadas para representar uma propriedade dos objetos do mundo [...], que o desenho é incapaz de reproduzir (por exemplo, os nomes)” (FERREIRO, 1995, p. 26), mas não se preocupa com a ordem das letras, porque a escrita ainda não é estável.

No segundo nível, começa a entender que uma mesma cadência de letras não pode representar a escrita de nomes distintos, por isso, passa a estabelecer uma quantidade mínima e o uso de letras diferentes para grafar as palavras, apesar de ainda não fazer a correspondência entre fonema e grafema. Isso porque, conforme afirma Ferreiro (1995), é somente no terceiro nível que se dá início ao processo de fonetização da escrita.

Assim, o terceiro nível é marcado por três subníveis, que correspondem a uma construção crescente de hipóteses conceituais de escrita, a saber: silábica, silábico-alfabética e alfabética. Na primeira, as crianças empregam uma letra para cada sílaba da palavra, e as letras podem ou não representar o seu valor sonoro convencional. Na segunda, passam a usar letras tanto para representar sílabas

quanto para representar fonemas. Na terceira, elas compreendem que as letras representam as unidades menores da língua (os fonemas) e que, para diferentes sons, existem letras diferentes.

Considerando as explicações dadas pelas referidas autoras acerca da apropriação da língua escrita pela criança, podemos perceber que a preocupação se centra nos aspectos lingüísticos e psicológicos da aprendizagem ao preconizar que os processos de desenvolvimento da escrita resultam da atividade individual do sujeito que, internamente, passa por etapas na construção do conhecimento, que evoluem de um nível inicial, em que ele busca ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética. Essa configuração aponta-nos que Ferreiro e Teberosky (1999) não consideraram, em suas análises, o capital cultural do sujeito, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem, tampouco as funções sociais da linguagem escrita com base numa abordagem histórico-cultural e dialógica.

A leitura, por sua vez, foi trazida à cena vinculada à possibilidade da construção do significado gerado pelo leitor num processo de interação com o texto que, por sua vez, foi entendido como um repositório de mensagens e de informações. Porém, nessa perspectiva, a produção escrita já traz consigo o sentido específico que foi atribuído pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor recuperar esse significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo autor.

De acordo com Macedo (2000, p. 89-90), o modelo de trabalho com a leitura que se preocupa, fundamentalmente, com as relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto (texto), está ancorado numa abordagem romântica que tende a reproduzir o capital cultural de uma elite social e desvincular a leitura das relações antagônicas de poder da sociedade dominante, pois “[...] deixa de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça [...] e supõe que todas as pessoas têm igual acesso à leitura [...]”. A partir das reflexões do referido autor, podemos compreender que a concepção de leitura que respalda o construtivismo anula a formação da consciência crítica nos sujeitos e, em função disso, não contribui para a formação de leitores críticos e participativos.

A teoria construtivista, segundo Gontijo (2002, 2005), representou um avanço no que tange à compreensão da criança como um sujeito ativo que busca entender o mundo à sua volta para, no decorrer da aprendizagem, construir hipóteses conceituais de escrita, uma vez que as primeiras escritas da criança deixaram de “[...] ser consideradas indicadores de ‘disfunções’ ou ‘deficiências’ mentais ou sensoriais” (GONTIJO, 2005, p. 54), como ocorria nos tradicionais métodos de alfabetização. Contudo, fundamentada em Smolka (1989), Carraher (1990) e Silva (1993), a autora também enunciou que, nessa concepção psicogenética de aprendizagem da leitura e da escrita, existem algumas lacunas.

Conforme Gontijo (2002), para Smolka, as autoras da obra *Psicogênese da língua escrita* não levaram em consideração a dimensão discursiva da escrita nem a constituição dos sentidos da alfabetização, já que os níveis de evolução da escrita foram estabelecidos a partir de testes em que as crianças escreviam palavras soltas e buscavam interpretá-las, tanto que, quando solicitadas a escrever um texto, elas não apresentavam o mesmo nível de escrita que tinham quando grafavam as palavras, logo os “[...] níveis de evolução da escrita na criança somente são válidos com relação à análise de palavras” (GONTIJO, 2002, p. 14). Com relação ao segundo aspecto, Smolka critica o fato de que as crianças escreveram palavras apenas para testar suas hipóteses de escrita, logo essa escrita não esteve “[...] permeada por um sentido, por um desejo [...]” (SMOLKA, apud GONTIJO, 2002, p. 15) e tampouco sabiam pra quem escrever, o que escrever e por que escrever.

Outra questão fundamental comentada por Gontijo (2002) está relacionada com o caráter mediador da escrita que, na teoria construtivista, também não teve importância. Isso porque a escrita foi concebida como um “objeto em-si” e o sujeito como um ser idealizado que constrói os seus próprios conhecimentos, logo, o simples contato da criança com os materiais escritos já possibilita a sua apropriação, sem necessitar da mediação pedagógica do professor. Percebeu-se, então, que as interações estabelecidas entre aqueles que já dominavam a linguagem escrita (adulto ou criança mais experiente) e aqueles que estavam no processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita não eram tomadas como elos imprescindíveis na apropriação da linguagem, isso porque, nessas relações, o outro não era considerado como um elemento constitutivo do processo de alfabetização. Todavia,

compreendemos, como Gontijo (2002), que cabe ao professor, como um sujeito primordial no contexto social em que ocorre a construção do conhecimento, mediar o que deverá ser apropriado pelo aluno, porque “[...] a linguagem escrita possui uma objetividade social e, desse modo, cristaliza práticas sociais que somente serão apropriadas pelas crianças se forem reconstruídas pelo professor durante a alfabetização” (GONTIJO, 2002, p. 134).

Dessa maneira, podemos constatar que os princípios basilares do construtivismo estavam muito próximos daqueles defendidos pelo movimento escolanovista, visto que, de semelhante modo, minimizou a função do professor na tarefa de mediar o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, ao postular que o papel desse profissional era criar situações em que o aluno possa realizar suas experiências e, então, construir o seu próprio conhecimento; como, também, contribuiu para que a escola perdesse a “[...] sua função como uma instituição socialmente organizada, que tem como objetivo levar os alunos a se apropriarem do conhecimento já acumulado pela humanidade” (FACCI, 2004, p. 132).

Partindo do princípio de que a teoria construtivista, conforme aponta Rossler (2000), vem balizando uma série de políticas e propostas de reformas no campo educacional brasileiro, tornou-se necessário identificar algumas das concepções que subjazem a essa teoria. Inicialmente, destacamos que, pelo fato de as bases teóricas do construtivismo estarem ancoradas na Psicogenética de Piaget e na Psicolingüística de Chomsky, a linguagem foi apresentada como uma faculdade inata do sujeito que se constitui pelos fatores biológicos de natureza eminentemente humana, portanto distanciada das dimensões social, histórica, cultural e dialógica na qual a linguagem é produzida.

A partir dessa compreensão, a teoria construtivista preconizou uma apropriação natural, evolutiva e linear da linguagem, num trabalho interno de construção de hipóteses, “[...] através de certos mecanismos, iguais para todos os seres humanos, e que, portanto, possuem um grau de independência em relação às variáveis sócio-históricas” (LA TAILLE, 1992, p. 112). Isso significaria dizer que, no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, todos os indivíduos passariam pelas mesmas etapas e aprenderiam da mesma maneira, independente do contexto real

de uso da linguagem e das práticas de ensino; porém, cabe destacar que essa visão contradiz a própria concepção construtivista de que o sujeito é um ser ativo capaz de construir os seus próprios conhecimentos. Em consequência, observou-se que o homem continuou sendo concebido como um sujeito idealizado, universal, isolado das relações sócio-histórico-culturais que o circundam, e a sociedade permaneceu estática, homogênea e abstraída das relações assimétricas de poder que a perpassam.

Acreditamos, como Duarte (2004, p. 30), que as referidas concepções que sustentam o construtivismo coadunam com o projeto político e econômico do neoliberalismo, como também com o universo ideológico pós-moderno, tendo em vista que essa teoria se propagou justamente “[...] no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo”. Seguindo esse direcionamento, podemos afirmar que a teoria construtivista serviu para subtrair da alfabetização seu caráter político e ofuscar as discussões sobre os problemas essenciais da educação brasileira: o financiamento da educação, as políticas públicas de formação de professores alfabetizadores e de programas de incentivo à leitura e a formação de leitores críticos (GONTIJO, 2005).

Apesar de ter representado um avanço na área de alfabetização, compreendemos que, por estar embasado nas concepções de linguagem, de homem e de sociedade supracitadas e por se alinhar aos interesses da sociedade capitalista, o construtivismo não contribuiu para melhorar o desempenho dos alunos da Educação Básica em leitura, assim como Ferreiro e Teberosky (1999) haviam proposto.

Considerando que o eixo nuclear desta pesquisa é a análise dos fundamentos teóricos e metodológicos da abordagem de ensino da leitura do PROFA e que o referido programa se ancora no arcabouço teórico do construtivismo, torna-se necessário, ainda, tecer algumas considerações acerca das tentativas de aproximação que alguns autores, como aponta Duarte (2004), têm realizado entre a teoria Psicogenética de Piaget e a Psicologia Histórico-Cultural em que se inscrevem as obras de Vigotski. Coerente com a abordagem histórico-cultural, Duarte (2004)

nos mostra que o interesse por esse ecletismo é uma estratégia do universo ideológico capitalista contemporâneo para dissociar das obras de Vigotski o aprofundamento teórico marxista e socialista que lhe deu significado na luta pela superação do capitalismo. Nesse cenário, essa estratégia visa a

[...] constituir um ambiente de diluição dos antagonismos filosóficos, políticos, ideológicos, criando uma atitude pragmatista na qual o confronto entre teorias e autores é desvalorizado, facilitando, assim, a aceitação consensual e acrítica de propostas educacionais adequadas aos interesses do capitalismo contemporâneo, interesses esses traduzidos pelos ideários neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2004, p. 113).

Portanto, conforme salienta Duarte (2004), a preocupação em manter o *status quo* e, assim, atender aos interesses do regime econômico e político vigente fez com que alguns autores incorporassem os trabalhos de Vigotski aos de Piaget. Para Facci (2004, p. 142), esse ecletismo “[...] não tem permitido nenhum avanço na compreensão do processo ensino-aprendizagem, mas tem, em contrapartida, permitido a legitimação de políticas educacionais comprometidas com os interesses da classe dominante”. Nesse sentido, é necessário esclarecer que a Psicogenética é uma teoria fundamentalmente genética-biologizante e individualizante que naturaliza as relações entre homem e sociedade, a partir de um modelo biológico de análise dos processos de conhecimento, o interacionismo, que, por sua vez, não possibilita a compreensão do sujeito como um ser histórico e social. A partir desse entendimento, é inadequado fazer uso dos termos construtivista, interacionista, como também sociointeracionista, para se referir ao pensamento vigotskiano, já que as raízes dos referidos termos estão na Psicologia Genética, ou seja, na velha Psicologia burguesa que Vigotski se dedicou a superar.

Apesar de existir, a partir da década de 80, uma “[...] predominância de estudos orientados pela concepção psicogenética” (GONTIJO, 2002, p. 23), o construtivismo não foi a única abordagem teórica que se contrapôs à escola tradicional e que subsidiou o processo de alfabetização e o trabalho com a leitura nas classes de alfabetização, ao longo do período pesquisado (1985-2007). Nesse cenário, podemos observar que, a partir dos trabalhos realizados por Braggio (2005), Côco (2006), Costa (2004), Gontijo (2002, 2003, 2005), Luria (1986, 1988, 1990), Piffer

(2006), Schwartz (2006), dentre outros, novos aportes teóricos passaram a balizar as pesquisas na área de alfabetização e, por conseguinte, o modelo de ensino da leitura. Os referidos autores fundamentam-se nas postulações de Vigotski e de seus colaboradores, no campo da Psicologia Histórico-Cultural e nas contribuições delineadas por Bakhtin, no campo da linguagem.

Subjacente aos pressupostos teóricos da concepção histórico-cultural, há uma visão divergente daquela que respalda a concepção associacionista e a concepção psicogenética acerca da natureza e apropriação da linguagem, do homem e da sociedade. Por reconhecer as dimensões dialógica, histórica e cultural da linguagem, esta é compreendida como um fenômeno socioideológico constitutivo da identidade e da consciência humana e, ao mesmo tempo, constitui-se nas relações sociais. Desse modo, a apropriação da linguagem é concebida como o produto das relações sociais num processo sócio-historicamente determinado, que possibilita a internalização do discurso exterior em discurso interior. É, pois, dentro desse contexto que o homem é entendido como um sujeito político, histórico e cultural, “[...] passível de experimentar mudanças e contradições internas, capaz de mudar a si mesmo e à sociedade que o circunda através da linguagem e de sua práxis” (BRAGGIO, 2005, p. 84). E a sociedade é real e concretamente concebida, ou seja, carregada das contradições e dos conflitos existentes entre as classes sociais antagônicas.

Tendo como referência essas concepções, a alfabetização passou a ser compreendida como uma prática social, porque se desenvolve entre os homens, e cultural, por se realizar em sociedades letradas. Além disso, é vista como um processo *formativo para-si*, que possibilita a formação da consciência crítica por meio do trabalho com a produção de textos orais e escritos e com a leitura e, ainda, o desenvolvimento da compreensão das relações entre sons e letras. Partindo dessa visão, Gontijo (2002, p. 2, grifo da autora) afirma que a alfabetização “[...] realiza um dos *círculos essenciais* da formação da individualidade humana. É óbvio que não é o único processo que possibilita a formação de uma *humanidade consciente*, mas, sem dúvida, constitui um dos *círculos essenciais* da formação da humanidade”.

É importante clarificar que os trabalhos sobre a linguagem verbal que integram a perspectiva histórico-cultural concebem a alfabetização como um processo formador da consciência crítica no sujeito que se desenvolve, fundamentalmente, por meio da produção de textos, porque se entende que o texto é um lugar de encontro entre os discursos produzidos pelos autores no ato da escritura e aqueles produzidos pelos leitores no momento da leitura, discursos esses que podem vir a se completar, a se divergir e/ou a se entrecruzar no interior desse tecido polifônico. Assim, o texto é o lugar de produção de sentidos, de compreensão, de expressão, de posicionamento e de constituição de sujeitos.

Baseando-se nesses pressupostos, a leitura é sempre pensada como produção de sentidos. Ler é, portanto, produzir sentidos que não se encontram estabelecidos *a priori* no texto, pois se constituem no processo de interação que se efetiva entre autores, leitores e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos. Nesse processo, é necessário levar em conta que autores e leitores são sujeitos concretamente determinados por contextos sócio-histórico-ideológicos específicos e que ao dialogarem por meio da produção escrita se constituem como interlocutores no processo de produção de sentidos, uma vez que, como reforça Goulemot (2001, p. 116), “[...] ler é fazer-se ler e dar-se a ler”. Podemos compreender, então, que, na abordagem histórico-cultural, a leitura está vinculada à significação social do processo de formação dos indivíduos e, desse modo, possibilita a constituição de sujeitos críticos e participativos, capazes de ampliar e redimensionar a realidade existente. Isso se explica, conforme Duarte (2004, p. 285), porque essa vertente teórica não tem a pretensão de fortalecer os interesses das classes dominantes, e sim de tornar os sujeitos “[...] mais críticos em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas [...]”.

Em face às considerações apresentadas, podemos concluir que, com exceção dos trabalhos de Freire (1993), ao longo do período de 1500 a 2007, tanto os partidários dos métodos de alfabetização quanto os defensores do construtivismo compreenderam o desenvolvimento da linguagem separadamente das condições materiais e humanas que subjazem aos processos de apropriação, como também conceberam o homem como um ser idealizado, afastado do convívio social. Em

decorrência dessas compreensões, o processo de alfabetização integrou-se “[...] à política educacional excludente que objetiva instrumentalizar a grande maioria dos indivíduos para reproduzirem a sua vivência em-si, como indivíduos particulares, e reproduzirem, na mesma medida, as relações sociais de dominação da sociedade capitalista” (GONTIJO, 2002, p. 137-138).

Além do mais, constatamos que, na abordagem associacionista, o texto foi concebido como um conjunto de elementos gramaticais e a leitura como mera decodificação; e, na abordagem psicogenética, o texto foi pensado como um repositório de mensagens e de informações e a leitura como o ato de recuperar o significado que está no texto, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor. Sendo assim, em ambas as abordagens, encontramos um modelo de ensino de leitura que se adequou às demandas das classes dominantes, pois não possibilitou a formação da consciência crítica e sim a reprodução das relações sociais e de produção existentes na sociedade, por meio das idéias que eram veiculadas nos textos.

Desse modo, a abordagem histórico-cultural distinguiu-se da associacionista e da psicogenética pelo fato de que, nessa “nova” vertente teórica, a linguagem está intrinsecamente vinculada às relações sociais e, concomitantemente, é concebida como uma atividade constitutiva da consciência dos sujeitos. Portanto acreditamos que a concepção histórico-cultural possibilita modificações substanciais na forma de conceber a linguagem, o ser humano e a sociedade, visto que preconiza a alfabetização como um dos processos que “[...] deve contribuir para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano” (GONTIJO, 2002, p. 138), além de inserir a criança no mundo da escrita. A partir dessa compreensão, o texto é pensado como uma unidade complexa de significação e um espaço de constituição de sujeitos, a leitura como uma atividade interdiscursiva entre sujeitos, instauradora da produção de sentidos e o leitor como um sujeito que, ao apropriar-se da linguagem, torna-se capaz de pensar criticamente e atuar na transformação da realidade.

Em síntese, a breve trajetória apresentada nos possibilitou compreender que, ao longo da história do desenvolvimento do ensino, foram construídas três diferentes concepções de alfabetização: associacionista de aprendizagem, psicogenética e histórico-cultural, que serviram de base aos projetos políticos para o ensino de leitura em nosso país. Além disso, constatamos que os princípios basilares da abordagem associacionista e da psicogenética atenderam aos interesses das classes dominantes, uma vez que ambas não contribuíram de uma maneira efetiva para a formação de leitores críticos. Essas constatações, portanto, evidenciam a importância de estudos que focalizem a alfabetização e o ensino de leitura a partir de uma abordagem historicizadora que, de fato, não obscureça as “[...] reais condições escolares e histórico-sociais que impediram e impedem o acesso igualitário aos conhecimentos em sociedades que se desenvolveram/desenvolvem às custas das desigualdades e da exploração” (GONTIJO, 2005, p. 62-63).

4 A CONTRIBUIÇÃO DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Como demonstrado no capítulo anterior, os fundamentos teóricos e metodológicos que vêm balizando modelos e abordagens do ensino da leitura no Brasil são respaldados por concepções de indivíduo e sociedade e, como ressalta Braggio (2005), conseqüentemente, por opções teóricas sobre a natureza da linguagem e sua apropriação. Essas concepções, por sua vez, vêm norteando práticas de alfabetização que favorecem a formação de diferentes perfis de leitores. Portanto a opção por um modelo ou por uma abordagem de ensino da leitura não é neutra; ela traduz uma forma de conceber os indivíduos e suas relações com o mundo.

Sobre essa questão, Geraldi (2006) afirma que subjaz à concepção de *linguagem como expressão do pensamento*, necessariamente, um modelo de ensino da leitura cujo eixo fundamental se traduz pela pergunta “como ensinar?”. De acordo com Koch (2006), a essa abordagem corresponde à visão de um sujeito psicológico e interativo, ou seja, um sujeito-leitor que, no ato da leitura, interage com o autor tão-somente para capturar as suas intenções psicológicas, que já preexistem a essa interação e se materializam no texto.

Por sua vez, a concepção de *linguagem como instrumento de comunicação* corresponde à discussão sobre “o quê” e “quando” ensinar. Assim, nessa vertente, postula-se um sujeito predeterminado pelo sistema, reproduzidor de um discurso que é produzido fora dele e, em decorrência, basta que esse sujeito-leitor tenha conhecimento do código lingüístico para reconhecer, no momento da leitura, o significado do texto.

No entanto, para Geraldi (2006), quando se fala em ensino da língua, faz-se necessário um outro tipo de questionamento: “[...] para que ensinamos o que ensinamos?” e “[...] para que as crianças aprendem o que aprendem?”. Respostas a essas perguntas só podem ser dadas, como salienta o autor, a partir de uma compreensão de *linguagem como forma de interação social* que concebe o sujeito como um construtor social, histórica e ideologicamente situado. Essa perspectiva requereu compreender que o ato da leitura instaura uma atitude responsiva que

possibilita o sujeito dialogar com o autor por meio do texto, concordar ou discordar com as idéias dele, completá-las, recriá-las etc., em suma, produzir sentidos determinados, ideologicamente, na interação entre autor-texto-leitor, sentidos esses que não preexistem à interação, mas que são construídos tanto pelo leitor quanto pelo autor na e pela interação como afirmado anteriormente.

Dessa forma, entendemos que investigar a proposta de ensino da leitura legitimada pelo PROFA, principalmente, detendo-se a analisar os pressupostos teóricos que a fundamentam e as relações entre esses pressupostos e a formação do leitor crítico, requereu deixar claro os princípios dos quais partimos, ou melhor, os pressupostos que orientaram a nossa investigação, a nossa compreensão sobre o objeto investigado. Esses pressupostos, por sua vez, expressaram a nossa compreensão de homem, de sociedade e de linguagem. Portanto expressaram princípios que consideramos fundamental para balizar uma proposta de ensino da leitura que se preocupe em formar o leitor crítico.

Nesse sentido, vale esclarecer que concebemos o leitor crítico como aquele que realiza um trabalho de *compreensão ideológica ativa*, opondo “[...] à palavra do locutor uma *contrapalavra*” (BAKHTIN, 2004, p. 132, grifo do autor), o que significa dizer que ler é entrelaçar as palavras do autor às suas vivências, às suas opiniões, aos seus conhecimentos sobre o assunto, mobilizando o que ele domina sobre a linguagem, como o sistema de escrita, características dos gêneros, variedade de suportes, contexto, autor, época e, assim, recriar sentidos implícitos, construir inferências, estabelecer relações e produzir significações num processo de produção dialógica de sentidos.

Essa forma de conceber a leitura considerou que o leitor, “[...] ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Desse modo, num processo de compreensão ativa, o leitor se torna um *falante responsivo*, ao considerar o que está sendo dito, por quem, com qual finalidade, em que situação, e ao corresponder as palavras do autor diferentes contrapalavras, a fim de que, “[...] ao apropriar-se criticamente da linguagem escrita,

reflita e atue sobre a sua realidade” (BRAGGIO, 2005, p. 83), participando efetivamente das produções culturais e instaurando novas formas de ver a sociedade.

Considerar o leitor crítico como aquele que produz sentidos para o texto na interação texto-co-enunciadores implicou conceber o sujeito como um ser social, histórico e ideológico, “[...] que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica de alteridade” (BRANDÃO, apud KOCH, 2006, p. 15-16). Nessa abordagem, o sujeito foi pensado a partir do princípio de alteridade bakhtiniano, ou seja, das relações estabelecidas entre o eu e o outro num processo de comunicação interativa. Não pôde, então, ser compreendido isolado das relações com o outro, visto que o sujeito nasce, como afirma Bakhtin (2003), com uma incompletude fundante e é o olhar do outro que o significa, uma vez que esse sujeito depende do outro para conhecer o que não sabe sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que ele sabe do outro o que este não sabe sobre si. Percebemos, então, que a identidade do sujeito se processa por meio da linguagem na relação com a alteridade, pois o outro é condição fundamental para a existência de um sujeito historicamente situado.

Essa concepção de sujeito que se constitui a partir da relação estabelecida com o outro, nos diferentes contextos históricos, culturais, sociais e ideológicos, se insere numa concepção de sociedade que tem sido criada pelo homem e, concomitantemente, tem criado o próprio homem, desse modo, uma sociedade concretamente marcada pelas contradições e pelas lutas de classes antagônicas (FACCI, 2004). É importante ressaltar, no contexto desta pesquisa, que a relação estabelecida entre os indivíduos e a sociedade se constitui numa relação de interação.

Assim sendo, torna-se necessário clarificar a perspectiva teórica com base na qual foi abordada a questão da interação. De acordo com Duarte (2004), a origem do interacionismo que, por sua vez, embasa o construtivismo, está na classificação epistemológica empregada por Piaget, cuja natureza é essencialmente biológica e, portanto, naturalizante das relações entre indivíduo e sociedade. Contudo, isso

[...] não significa que o social está ausente das análises interacionistas de Piaget, mas sim que, ao analisar o social pelo modelo interacionista, Piaget naturaliza o social, isto é, trata o social com o mesmo aparato teórico com o qual analisa, como biólogo, as interações entre os moluscos e seu hábitat [...]. A verdade é que, sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem realmente historicizadora do ser humano, isto é, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social (DUARTE, 2004, p. 179).

A utilização desse modelo biológico de análise das relações entre um sujeito cognoscente e um objeto, o interacionismo, implicou aceitar que o desenvolvimento do ser humano segue em etapas que evoluem na medida em que o indivíduo constrói as estruturas preliminares que lhe permitem progredir. Isso explica, conforme aponta Facci (2004, p. 179), o “[...] aspecto evolucionista da teoria de Piaget”. Em decorrência, postulou-se uma noção de sujeito universal, pois todos os indivíduos, independentemente das variáveis sócio-históricas, passam pelo mesmo processo de assimilação do conhecimento que se realiza pela relação entre sujeito e objeto, visto que o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto; ele é construído pelo sujeito na interação imediata com o objeto.

Por sustentarmos nossa investigação nos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, na qual se inserem os trabalhos de Vigotski, é importante atentar para o fato de que o referido autor se dedicou à construção de uma nova Psicologia que fosse capaz de explicar os processos psicológicos humanos como produções histórico-sociais, em detrimento das concepções materialista e idealista que os concebiam como modelos teóricos biologizantes, tal é o caso do modelo interacionista piagetiano.

Como constatamos na afirmação a seguir, o objetivo de Vigotski consistiu na “[...] criação de uma psicologia geral cujos conceitos sejam formulados em dependência direta da dialética geral, porque esta psicologia não seria outra coisa que a dialética da psicologia [...]” (VIGOTSKI, 2004, p. 392). Para tal, o autor propôs a construção de uma nova Psicologia pautada no referencial marxista histórico-dialético, capaz de criar seu *O Capital*, isto é, uma Psicologia marxista com seus próprios “[...] conceitos

de classe, base, valor etc. [...] com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto” (VIGOTSKI, 2004, p. 393).

De acordo com Duarte (2004), a difusão, no campo educacional brasileiro, de trabalhos que aproximaram a teoria vigotskiana da de Piaget e a enquadraram sob o rótulo de interacionista tiveram por função desvincular os trabalhos de Vigotski do arcabouço teórico que o sustentou – o universo filosófico marxista e político socialista, e, assim, utilizá-los “[...] num contexto ideológico de manutenção da hegemonia burguesa e de reprodução das formas de alienação produzidas pelo capitalismo [...]” (DUARTE, 2004, p. 281). Ou seja, os autores que contribuíram para tal descaracterização buscavam vincular a Psicologia de Vigotski exatamente aos interesses do sistema político e econômico capitalista que ele buscou transformar a partir da perspectiva de construção de uma sociedade socialista, num período pós-Revolução de outubro de 1917.

Vigotski (2000) preocupou-se em analisar os fatos e fenômenos a partir de uma perspectiva histórica e dialética. Histórica, porque concebeu o homem como um ser social que produz história nas relações com ele mesmo, com as outras pessoas e com a natureza e, ainda, pela forma como produziu seus meios de vida. E dialética, porque são construções culturais em movimento, não-lineares, diferenciadas, multifacetadas, desencadeadas por conflitos e contradições num processo incessante de auto-superação que fez avançar a realidade, transformando-a constantemente. Dessa forma, estudar¹⁴

[...] algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, em uma investigação, se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até que desaparece, isso implica evidenciar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Portanto, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, e sim que constitui seu fundamento (VYGOTSKI, 2000, p. 67-68, tradução nossa).

¹⁴ “[...] algo historicamente significa estudiarlo en movimiento. Esta es la exigência fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda el estudio teórico, sino que constituye su fundamento” (VYGOTSKI, 2000, p. 67-68).

Ao enfatizar as questões históricas para a análise dos processos psicológicos humanos, Vigotski (2000) acentuou que, no início do desenvolvimento dos indivíduos, há uma predominância do biológico que vai sendo superada à medida que o homem desenvolve novos meios que lhe possibilita apropriar-se do desenvolvimento histórico-cultural bem como transformar a si mesmo e ao mundo por meio do trabalho. Analisando o social e o cultural, como categorias teóricas fundamentais na obra do autor em questão, Pino (2000) assinala que as

[...] funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (PINO, 2000, p. 51, grifo do autor).

Assim, pode-se afirmar que, ao conceber o desenvolvimento humano como um processo histórico-cultural, Vigotski (2000) superou o modelo biológico interacionista piagetiano que reduz o desenvolvimento psicológico do indivíduo à interação entre sujeito e objeto, tanto que, para Vigotski, a relação entre sujeito e objeto é mediada por signos. Portanto, é esse o ponto fundamental que explica a diferença entre interacionismo e mediação. Enquanto mediação é um conceito de base histórico-cultural e está relacionada com o papel das relações sociais para o desenvolvimento do ser humano, interação é uma categoria fundamentalmente biológica associada ao papel das relações entre sujeito e objeto. Nesse contexto, ainda é importante deixar claro que, quando “[...] dizemos que Vigotski não é interacionista estamos afirmando que sua teoria não se enquadra no modelo teórico do interacionismo, mas isso não significa que estejamos afirmando que a teoria vigotskiana desconsidere a questão das interações” (DUARTE, 2004, p. 178-179).

Dessa maneira, vale esclarecer que as relações entre os sujeitos e os objetos (tudo o que faz parte do mundo físico e social), numa abordagem histórico-cultural, são mediadas por signos, isto é, por elementos culturais externos que os homens criaram e dos quais se apropriaram durante o desenvolvimento humano, por meio das práticas sociais, a partir da necessidade de se relacionar com os outros e de

intervir sobre eles. Nas palavras de Vigotski (2000, p. 83, tradução nossa), os signos constituem¹⁵

[...] os estímulos-médios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação; acrescentando a esse termo um sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, mais exato do que se dá habitualmente a essa palavra. De acordo com nossa definição, todo estímulo condicional criado pelo homem artificialmente e que se utiliza como meio para dominar a conduta – própria ou alheia – é um signo.

Bakhtin (2004), quando tratou da questão do signo, afirmou que “[...] todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (BAKHTIN, 2004, p. 44). Assim sendo, o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizado, não tendo existência fora dele. Sabemos que nossas ideais sobre o mundo se constroem nas interações, que nossas palavras se dirigem a interlocutores reais e o que dizemos está ligado ao grupo social a que pertencemos, ou seja, o que se produz sob a forma de signo é resultado das práticas sociais humanas.

Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como um signo por excelência, visto que ela é mediadora das relações interpessoais e do processo de apropriação das produções humanas, bem como formadora das funções psicológicas superiores nos indivíduos. No que se refere às funções psicológicas, Vigotski (2000) afirmou que, no desenvolvimento dos seres humanos, toda função aparece em cena duas vezes, em dois planos:¹⁶

¹⁵ “[...] los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo” (VYGOTSKI, 2000, p. 83).

¹⁶ “[...] primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Lo dicho se refiere por igual a la atención voluntaria, a la memoria lógica, a la formación de conceptos y al desarrollo de la voluntad. [...] Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas” (VYGOTSKI, 2000, p. 150).

[...] primeiro no plano social e depois no psicológico, no princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Tal definição se refere de igual maneira à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade. Por trás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas (VIGOTSKI, 2000, p. 150, tradução nossa).

Desse modo, dizer que toda função aparece primeiro como função intersíquica, equivale a dizer que ela foi, inicialmente, social, uma vez que se formou com base nas relações interpessoais, para depois aparecer como função intrapsíquica, ou seja, interiorizada no indivíduo. Para Leontiev (1978), um dos principais colaboradores de Vigotski no campo da Psicologia Histórico-Cultural, a apropriação é o termo adequado para designar o processo de caráter ativo que se produz na dinamicidade das práticas sociais, como atividade real dos homens, capaz de proporcionar a conversão das funções que foram construídas no plano social para o plano individual. Assim, a conversão da atividade social em atividade individual se torna possível por meio do processo de apropriação das produções humanas que é mediatizado pela linguagem.

Logo, a linguagem/signo é uma atividade constitutiva dos seres humanos realizada num processo dinâmico de caráter social e dialógico que se constitui numa *corrente evolutiva ininterrupta* na e pela interação verbal dos interlocutores, podendo ser compreendida apenas num dado contexto concreto de enunciação, que se materializa por meio da palavra. Isso significa que o evento social da interação verbal constitui-se na categoria básica da concepção de linguagem bakhtiniana, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Sendo assim, a palavra

[...] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113, grifo do autor).

Assim, cada enunciado é um *elo de uma grande cadeia dialógica* em que o “[...] falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Nesse sentido, o enunciado é concebido pela *alternância dos sujeitos falantes* que, imediatamente, determina a *ativa atitude responsiva* do outro e, como assinalou o autor, só pode ser entendido no seu todo, uma vez que um mesmo enunciado pode ter significados diferentes, dependendo da situação de enunciação particular e de um contexto dado.

É nesse sentido que Bakhtin (2004) esclareceu que a leitura é um diálogo que se estabelece entre o leitor e o autor por meio do texto e pressupõe um ato de *compreensão ideológica ativa*. Portanto não existe passividade em nenhuma das partes, visto que o autor, ao elaborar o seu enunciado, fez uso de outros enunciados para consubstanciar-se com o seu e espera uma compreensão ativa do seu enunciado que, por sua vez, é oferecida pelas contrapalavras do leitor, com as quais são produzidos os sentidos do texto. Desse modo, são oportunas e exemplares as palavras de Geraldi (2002, p. 82):

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência da leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E essas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensão do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem.

Essas reflexões foram importantes, no contexto deste estudo, porque nos possibilitou entender que o leitor compreende o discurso do autor e constrói o seu próprio discurso, quando entrelaça a palavra escrita deste as suas contrapalavras. Dessa forma, o aprendizado da leitura não pode ser resumido apenas à conversão de letras em sons, acreditando que a compreensão de qualquer texto seja conseqüência natural de um processo de decodificação, pois, na perspectiva dialógica de linguagem, a leitura é um processo de compreensão do mundo, que se desencadeia a partir da necessidade de os indivíduos compreenderem os textos

orais e escritos com os quais se defrontam nos processos interlocutivos que estabelecem com o contexto cultural.

Esse processo de compreensão ativa e responsiva do enunciado, na teoria bakhtiniana, está associado ao conceito de tema e de significação. Considerando que um mesmo enunciado pode ter diferentes sentidos cada vez que é utilizado, dependendo da *entoação expressiva* dada naquele momento da situação de produção, podemos compreender por significação os sentidos de uma palavra que já foram cristalizados, aqueles que estão postos nos dicionários, e essa significação, dentro de um contexto concreto enunciativo, podemos compreender por tema. De acordo com Cereja (2005, p. 202),

[...] enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. Se a significação está para o signo – ambas virtualidades de construção de sentido da língua –, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre sujeitos.

Como se pôde depreender, a significação está relacionada com a língua e com o sistema, enquanto o tema se refere à linguagem e ao discurso. Assim, o processo de compreensão do leitor crítico implica o seguinte movimento: da significação para o tema, isto é, da compreensão das formas da língua para as formas do discurso. Logo, o leitor precisa considerar tanto os elementos verbais do texto quanto os extraverbais, que também determinam os sentidos que serão produzidos no momento da leitura. Desse modo, é primordial esclarecer que compreendemos a leitura como uma atividade de produção de sentidos, não do sentido, e justificamos essa posição, visto que, não “[...] pode haver um sentido único (um). Por isso não pode haver o primeiro nem o último sentido, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade” (BAKHTIN, 2003, p. 382).

Essa perspectiva, então, não vê a leitura como uma simples prática escolar, pois o trabalho com a leitura na escola deve levar o aluno a desenvolver a capacidade de compreender os textos mobilizando o que ele domina sobre a linguagem, sobre o assunto, sobre o autor etc. Nessa direção, compreendemos que o objetivo da escola deve ser formar um leitor que seja capaz de ler o mundo que o cerca produzindo discursos em diferentes situações de interação verbal, entendendo o que está explícito e o que está subentendido, logo concebemos a escola como o lugar para formar o leitor que seja capaz de selecionar informações, inferir idéias, antecipar conteúdos, produzir sentidos para o que lê.

Tomando as colaborações delineadas por Vigotski (2001) a respeito do processo de ensino, entendemos que, para a escola alcançar o objetivo supracitado, torna-se necessário compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para esse autor, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos que se inter-relacionam permanentemente, apesar de não coincidirem, pois a aprendizagem deve estar sempre à frente do desenvolvimento, porque ela desencadeia uma série de funções que estão em fase de amadurecimento na zona de desenvolvimento próximo. Portanto, nessa relação, o ensino desempenha um papel fundamental, uma vez que ele¹⁷ “[...] seria totalmente inútil se somente pudesse utilizar o que já está maduro no desenvolvimento, se não constituísse ele mesmo uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo” (VYGOTSKI, 2001, p. 243, tradução nossa). Desse modo, podemos compreender, então, que a inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem circunscreve a possibilidade de que, pela colaboração do professor ou de um colega mais avançado, a criança passe a realizar sozinha uma tarefa ou uma aprendizagem específica, que antes só conseguia por meio de uma mediação.

Essa discussão se constituiu em aspecto fundamental para entendermos o ensino como a principal *alavanca* do desenvolvimento da criança, ou seja, uma atividade colaborativa em que participam os sujeitos com suas histórias, suas relações e que precisam aprender novas relações a partir da mediação do outro. E ainda

¹⁷ “[...] sería totalmente inútil si sólo pudiera utilizar lo que ya há madurado en el desarrollo, si no constituyese ella misma una fuente de desarrollo, una fuente de aparición de algo nuevo” (VYGOTSKI, 2001, p. 243).

compreendermos que, para as crianças aprenderem a ler, se faz necessária, como aponta Gontijo (2006, p. 8), “[...] uma mediação qualificada do professor que, por sua vez, só é possível [quando] há planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula”.

Em decorrência dessa compreensão, o trabalho com a leitura, nas classes de alfabetização, deve se desenvolver mediante uma organização de ensino intencional por parte do professor, que possibilite aos alunos compreendê-la como uma atividade discursiva cognitiva que se realiza numa relação dialógica entre o autor e o leitor por meio de textos, sendo o texto entendido como o lugar da interação de sujeitos e, por conseguinte, das muitas vozes que o atravessam com as implicações de cada uma dessas vozes no momento da leitura. A essa concepção de leitura subjaz, portanto, uma noção de texto como:

- a) objeto significativo ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade lingüística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam [empirismo subjetivo]);
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não-reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível (BARROS, 2005, p. 26-27).

Como se pode compreender, numa abordagem histórico-cultural, o texto não se constitui em um agrupamento aleatório de palavras a serem decodificadas pelo leitor, com a intenção de reconhecer um sentido único que foi estabelecido pelo autor no momento da produção, mas numa unidade de significação em que alguém tem o que dizer para o outro, tem uma razão para dizer o que se tem a dizer, tem para quem dizer o que se tem a dizer (GERALDI, 1997).

Nesse sentido, o texto é considerado como o próprio lugar da interação entre leitor, autor e as muitas vozes que atravessam o discurso e, conforme salienta Koch

(2006), o lugar da constituição dos interlocutores, como sujeitos ativos que, numa relação essencialmente dialógica, se constroem e são construídos. Assim, o texto é uma unidade altamente complexa e dialógica que, para ser compreendida, exige que o leitor mobilize

[...] o conhecimento lingüístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas 'regras' (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH, 2006, p. 24).

As pontuações de Koch (2006), acerca da mobilização dos elementos lingüísticos presentes na superfície do texto e dos conhecimentos envolvidos no interior do evento comunicativo para a produção de sentidos, permitiu-nos compreender a leitura como uma atividade interativa complexa de produção de sentidos e, como tal, precisa necessariamente ser ensinada na escola, porque as crianças não aprendem a mobilizar todos os conhecimentos já citados de forma natural e espontânea, numa relação direta com o objeto (nesse caso, o texto). Portanto a leitura constitui-se num objeto de ensino escolar que, para ser aprendido pelos alunos, necessita da colaboração do professor.

Segundo Geraldi (2006), nesse processo de ensino aprendizagem da leitura, a partir do trabalho com textos, é fundamental que o professor atue como um interlocutor entre o aluno e a herança cultural, sem, contudo, oferecer respostas prontas que simplesmente reproduzem os conhecimentos universais, visto que

[...] a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que, alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo da leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente,

que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa (GERALDI, 2006, p. 107).

Também é importante ressaltar que todo texto inscreve seu leitor desde o momento de sua produção, pois

[...] é para o outro que se produz texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção de um sentido construído a dois (GERALDI, 1997, p. 102, grifo do autor).

Percebe-se, então, que o texto é portador de sentidos específicos que o escritor atribui, esperando, como ressaltava Eco (2004), uma *iniciativa interpretativa* de um *leitor-modelo*. Desde o seu processo de produção, o autor prevê os movimentos que o leitor irá realizar para produzir os sentidos, uma vez que o leitor, de alguma forma, está inscrito no texto por uma série de conhecimentos que dele são exigidos no momento da leitura. Consideremos o caso de um texto em que apareçam termos especializados, sem que estes sejam acompanhados de uma definição. É evidente que, nesse caso, o autor está pressupondo um leitor que compreenda tais usos sem que sejam fornecidas maiores explicações, por isso passa ao largo de algumas idéias que poderiam ser explicadas, se ele não estivesse prevendo um *leitor-modelo*. Para Bakhtin (2003), o autor já inscreve o lugar do outro no discurso, esperando uma atitude do leitor, pois “[...] não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Por isso, nessa abordagem, o texto é concebido como um tecido polifônico em que os diálogos entre os discursos se mostram e se deixam ver ou entrever.

A noção de texto polifônico foi constituída por Bakhtin a partir da análise dialógica do discurso da obra de Dostoiévski. De acordo com Bakhtin (2005, p. 64, grifo do autor), nos romances dostoiévskianos, a posição do autor em relação ao herói é uma posição dialógica, pois o autor “[...] não fala *do* herói, mas *com* o herói” e, desse

modo, há uma multiplicidade de vozes e de consciências eqüipolentes que participam do discurso dialogado com as outras vozes, numa relação de igualdade e de autonomia, porque, para Dostoiévski, como aponta Bakhtin (2005, p. 192, grifo do autor), o herói não se constitui num mero objeto da consciência do autor, sua consciência é compreendida como a “[...] voz *do outro*, voz socialmente determinada, portadora de uma série de pontos de vista e apreciações [...]” que se combina numa unidade de acontecimento e, por conseqüência, não se objetifica com uma existência prévia, acabada.

Nessa perspectiva, Barros (2005, p. 34) aponta o texto polifônico como “[...] aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem”. Percebemos, assim, que há textos monofônicos e textos polifônicos. Nos primeiros, não se podem identificar as relações dialógicas entre as muitas vozes que constituem o discurso, porque há supremacia do discurso do autor. Nesse caso, há um único sentido a ser recuperado pelo leitor no momento da leitura. Já nos segundos, há uma multiplicidade de vozes da vida social, cultural e ideológica. Essas vozes se deixam ver num processo dialógico, assim o leitor, no ato da leitura, dialoga tanto com a voz do autor quanto com as vozes de todos os outros que constituem o discurso do autor e, nessas relações dialógicas, o leitor produz sentidos para o texto.

Acreditamos, ainda, que um modelo de ensino da leitura a partir de textos que se preocupe em formar o leitor crítico deve estar balizado no conhecimento da diversidade dos gêneros discursivos. Bakhtin (2003), mediante a heterogeneidade dos gêneros discursivos, perpassando circunstâncias imediatas de comunicação como as conversas cotidianas até as circunstâncias mais complexas, como as pesquisas científicas, os diferenciou em gêneros primários e secundários. Contudo cabe esclarecer que a distinção realizada pelo autor teve finalidades especificamente didáticas e não a de separá-los, como se os gêneros primários estivessem em um nível inferior e os secundários em um nível superior. Portanto diferenciá-los, numa perspectiva dialógica de linguagem, não é o mesmo que estruturá-los e categorizá-los, pois eles não se sobrepõem, mas se interpenetram.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) explicou que os gêneros primários são constituídos em comunicações verbais e sustentados na situação imediata de produção da enunciação, refletindo os elementos do contexto, como o diálogo cotidiano, espontâneo. E os gêneros secundários são formas mais elaboradas que não se referem à situação imediata de enunciação, constituindo-se em comunicações complexas que englobam e transformam os gêneros primários, como o conto, o romance, o texto teórico etc. Para o autor, não se deve,

[...] de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Desse modo, entendemos que, no trabalho com a leitura, nas classes de alfabetização, o professor deve oportunizar situações didáticas de leitura de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade para que as crianças possam dialogar com esses textos, indagá-los, relacioná-los com outros textos e com sua vivência etc. Além de oportunizar a leitura desses gêneros se faz necessário que o professor ensine as funções, as situações em que eles são usados pelas pessoas e com que intenções e, também, que as especificidades dos gêneros implicam formas diferenciadas de leitura, uma vez que a leitura do texto jornalístico, por exemplo, não pressupõe a mesma atitude que aquela do texto poético.

A partir dessas contribuições, entendemos que uma proposta de ensino da leitura para as classes de alfabetização, centrada na formação de leitores críticos, deve compreendê-la como uma prática social que proporciona a formação da consciência crítica das crianças, isto é, deve estar em consonância com o significado social do ensino da leitura. Assim sendo, a análise dos pressupostos teóricos e metodológicos

que fundamentam o modelo de ensino da leitura proposto pelo PROFA nos possibilitou compreender não só as orientações que foram dadas ao professor alfabetizador para trabalhar com a leitura na sala de aula, os tipos de textos que as atividades propostas privilegiaram, o tipo de leitura que essas atividades possibilitaram, os tipos de relações com o texto que elas favoreceram, mas, sobretudo, o tipo de leitor que esse programa pretendeu formar.

5 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Começemos por esclarecer que traçar um percurso metodológico que se coadune com os pressupostos teóricos orientadores da pesquisa não é uma atividade fácil para o pesquisador, entretanto é necessária “[...] para garantir uma *busca profunda e radical das determinações e mediações históricas* que constituem o fenômeno social a ser destacado na pesquisa” (GONTIJO, 2003, p. 24, grifo da autora).

Consideramos, portanto, que a opção por uma metodologia de pesquisa se constitui numa preocupação central, pois deve nortear todo o processo investigativo, principalmente a tomada de decisões relacionadas com a seleção de conceitos e técnicas que sejam apropriados para a compreensão da problemática investigada. Em função disso, ressaltamos a importância da construção de um percurso metodológico coerente com os pressupostos teóricos dos quais partimos e adequado à análise do modelo de ensino da leitura do PROFA bem como da concepção de leitura e de texto materializados nos documentos que compõem o *kit* de materiais escritos e videográficos do programa.

Apresentamos, neste capítulo, os pressupostos metodológicos que embasaram e orientaram o nosso estudo, o *corpus* documental que se constituiu em objeto da pesquisa e o percurso desenvolvido para a realização da coleta e da análise dos dados.

5.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS QUE SUBSIDIARAM A PESQUISA

Considerando que a leitura, objeto de investigação deste trabalho, numa concepção bakhtiniana, é uma atividade dialógica entre autor e leitor, que se desenvolve por meio de textos, numa situação concreta do discurso em um determinado contexto histórico-cultural, optamos por uma abordagem metodológica de caráter qualitativo.

Partimos do princípio de que a abordagem qualitativa, quando utilizada no campo da pesquisa educacional, nos leva a compreender que as ciências humanas, área de

estudo na qual estamos inserida, tem seu ponto de partida no texto. Essa compreensão se justifica pelo fato de que as ciências humanas

[...] são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata das ciências humanas [...] (BAKHTIN, 2003, p. 312).

A concepção histórico-cultural e dialética da produção do conhecimento, que considera o texto como dado primário, só pode ser compreendida no âmago das relações dialógicas, porque, como aponta Bakhtin (2003, p. 319), por “[...] toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e resposta, isto é, diálogo”. Partindo desse princípio baktiniano, conduzimos nossa investigação buscando dialogar com o conjunto de documentos que compuseram o *corpus* documental da pesquisa, na intenção de analisar se as concepções de ensino da leitura, de leitura e de texto que fundamentam o PROFA contribuem para promover práticas de ensino da leitura consideradas pela produção de conhecimento como favorecedoras da formação do leitor crítico.

De acordo com Bodgan e Biklen (1994), este tipo de investigação, que se centra numa análise descritiva do processo e não meramente explicativa dos dados, começou a ser implementado no final dos anos de 1960 e teve, no início, a congruência de diferentes campos, como o da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, porém a abordagem qualitativa não se restringiu a essas áreas e ultrapassou seus limites na possibilidade de construir suas características próprias.

Acerca das características da pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) apontaram as seguintes: o ambiente natural consiste na fonte direta dos dados da pesquisa; o principal instrumento da pesquisa é o próprio pesquisador; os dados devem ser primordialmente descritivos; a preocupação do pesquisador não se estabelece puramente com os resultados e sim com o processo; o relevante, para o

pesquisador, é o significado que os sujeitos dão às coisas e à sua vida; e a análise dos dados segue um percurso indutivo.

Partindo da caracterização proposta por essas autoras, consideramos que a pesquisa qualitativa seria de grande contribuição para a investigação da abordagem construtivista de ensino da leitura do PROFA, uma vez que identificar a concepção de leitura e de texto legitimada por esse programa bem como os pressupostos teóricos e metodológicos que balizaram seu modelo de ensino da leitura e foram considerados, pela SEF/MEC, adequados para sustentar a prática dos professores alfabetizadores, no que tange à organização do trabalho com a leitura em sala de aula, requereu que nos detivéssemos na materialidade dos discursos apresentados nos materiais escritos e videográficos do PROFA. Tais materiais foram postos em circulação nas escolas públicas de todo o Brasil, por meio da SEF/MEC e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que possibilitaram o acesso aos professores alfabetizadores e, por conseguinte, aos alunos.

Em nossas análises, esse conjunto de materiais foi tomado como suporte de discursos sobre o ensino da leitura. De acordo com Marcuschi (2003), apesar de todos os textos se materializarem em algum suporte, a definição do que seja um suporte textual ainda suscita discussões no campo teórico, mas o autor nos traz uma contribuição, ao apontar, como suporte de um texto, “[...] uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto [...]” (p. 8).

Essa abordagem metodológica também nos permitiu compreender o momento histórico em que o PROFA foi construído e as forças políticas e sociais vigentes na época de sua implementação. Entender essa dimensão sócio-histórica e política que envolveu o programa contribuiu para mostrar a concepção de leitura e a opção política que a permeou, ou seja, “[...] a visão de homem e de sociedade a ela intrinsecamente ligada” (BRAGGIO, 2005, p. 7).

Tomando por base as contribuições da pesquisa qualitativa, entendemos que o *corpus* documental da pesquisa deve ser analisado “[...] não pela superficialidade dos dados, mas com o olhar atento ao contexto [...]” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 46). Assim, cabe ao pesquisador tratar com sutileza as pistas deixadas pelos autores

dos textos, os silêncios, aquilo que foi dito e poderia sê-lo de outro modo, porque “[...] tudo tem potencial de análise e deve ser considerado pelo investigador” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 46), uma vez que o não-dito que acompanha as palavras também significa.

Considerando as reflexões acerca dessa abordagem de pesquisa e o propósito deste estudo – investigar a abordagem de ensino da leitura construtivista em um conjunto de materiais que compõem uma das ações políticas de formação de professores alfabetizadores da SEF/MEC – compreendemos que nosso trabalho se insere no que tem sido denominado de pesquisa documental. Assim sendo, torna-se fundamental clarificar que consideramos os documentos como

[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias (LE GOFF, 1996, p. 547-548).

Tomamos, assim, o *kit* de materiais escritos e videográficos do PROFA como documentos que materializam discursos sobre uma concepção construtivista de ensino da leitura. Discursos que foram produzidos por sujeitos que representam direta ou indiretamente a instância governamental responsável pela política educacional brasileira. Discursos que tiveram como objetivo não apenas fazer circular tal concepção, mas, sobretudo, legitimar, para a posteridade, uma abordagem de leitura que orientou os projetos políticos para o ensino da leitura em nosso país, no período de 2001 a 2002. Vale deixar claro que tais documentos são “[...] um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1996, p. 545).

Os discursos sobre o ensino da leitura, materializados nos documentos do PROFA, foram analisados, então, como veículos ideológicos vivos, capazes de explicitar o

interesse do Governo Federal em escolher determinados autores para subsidiar, teórica e metodologicamente, os professores alfabetizadores e não outros possíveis, em defender uma concepção de leitura específica e não outra como eficaz para a formação de leitores e, sobretudo, em legitimar uma visão hegemônica de ensino da leitura para as classes de alfabetização.

A pesquisa com base documental, conforme apontada por Gil (2002), foi elaborada para investigar documentos sob os mais diversos formatos, escritos ou não, compilados na ocasião ou após o acontecimento pelo autor, já tornados públicos em relação ao tema de estudo ou não. Nesse sentido, há uma variedade de fontes documentais que podem ser analisadas pelo investigador, nos arquivos públicos e/ou nos arquivos particulares, onde os documentos podem estar materializados sob a forma de publicações parlamentares, documentos jurídicos, documentos oficiais, fontes estatísticas, publicações administrativas, documentos particulares (cartas, diários, memórias e autobiografias), iconografia (gravuras, estampas, desenhos, pinturas), fotografias, objetos, canções folclóricas, vestuário e folclore (MARCONI; LAKATOS, 2002). Compreendemos que esses diferentes tipos de documentos persistem no decorrer dos anos, no entanto nem por esse motivo eles se constituem em documentos ultrapassados. São tomados, em nosso trabalho, como “[...] veículos vivos de informação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168).

Ludke e André (1986, p. 39) nos mostram que, ao fazermos uso da pesquisa de cunho documental no campo da educação, existem três vantagens para o pesquisador: a) os documentos são uma “[...] fonte estável e rica”. Logo, podem ser revisitados inúmeras vezes e subsidiar o trabalho de diversos pesquisadores sob diferentes olhares de investigação, como Costa (2004), Oliveira (2004), Brussio e Brussio (2006), que tomaram o PROFA como objeto de estudo, porém sob diferentes temáticas: concepção de alfabetização orientadora do programa; práticas movimentadas na formação e na atuação do professor alfabetizador; e mudanças nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras cursistas, respectivamente; b) as fontes documentais “[...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Sendo assim, acreditamos que, por meio da análise de discursos sobre a leitura e o ensino da leitura, materializados no conjunto de documentos que integram o PROFA, é possível compreendermos as

posições ideológicas acerca da leitura e do seu ensino colocadas em jogo no contexto sócio-histórico e político em que foram produzidas; c) esse tipo de pesquisa não traz altos custos financeiros para o pesquisador e ainda permite a análise dos documentos sem a presença física de quem o construiu.

Nesse cenário, entendemos que investigar a abordagem construtivista de ensino da leitura em um conjunto de documentos elaborados pela SEF/MEC é, também, analisar discursos sobre esse ensino. Discursos que não são neutros ou indiferentes ao contexto de produção, pois expressam concepções que fundamentam essa abordagem, marcam posições sobre uma forma de conceber a leitura e o seu ensino. Portanto não devemos entendê-los como verdades absolutas e indubitáveis, uma vez que “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Assim, é possível inferir que os discursos materializados nos textos do PROFA possuem uma natureza constitutivamente social que lhes permite definir a presença de sujeitos e de história em sua existência concreta, pois se constituem em função das formações interdiscursivas numa determinada área da comunicação humana e numa circunstância de uso específica que entrelaça tanto os discursos precedentes quanto os posteriores, visto que “[...] cada locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN, 2004, p. 16). No caso do PROFA, tal auditório se constituiu nos professores alfabetizadores brasileiros. Desse modo, em consonância com os pressupostos teóricos que orientam este estudo, consideramos apropriado utilizar as contribuições bakhtinianas para uma análise desses discursos materializados no conjunto de documentos.

É importante ressaltar que Bakhtin (2005) não postulou um corpo de conceitos e categorias linearmente organizado para funcionar como proposta teórico-analítica fechada, porém seu pensamento contribuiu para configurar um conjunto de preceitos que favorecem, como salienta Brait (2006), a *postura dialógica* do pesquisador diante do *corpus discursivo*. Nessa perspectiva, entendemos que o nosso papel, como sujeito pesquisador, é o de um interlocutor ativo e atuante dentro do processo de comunicação interativa com os discursos do outro, visto que o processo da

compreensão e da produção de sentidos se desenvolve, primordialmente, no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 380), ou seja, a partir do acontecimento da vida do texto, do encontro de duas *consciências pensantes*, de dois sujeitos. Porém, nesse encontro, o sujeito pesquisador “[...] não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378). Desse modo, coube-nos uma atitude responsiva diante dos discursos sobre o ensino da leitura que se encontram materializados no *kit* de materiais escritos e videográficos do PROFA.

Em decorrência desse posicionamento, acreditamos que tecer uma análise documental do modelo de ensino da leitura do PROFA, pautada pela perspectiva dialógica, ultrapassa o reconhecimento daquilo que os documentos mostram acerca da leitura, mas pressupõe compreender como sustentam essa concepção, em que circunstâncias, quais os sujeitos que dizem e quais os lugares que esses sujeitos ocupam na sociedade, sob a égide de qual grupo político e em qual determinada época.

Portanto, para entender determinado discurso sobre a temática leitura, não basta analisar os aspectos sintáticos léxico-semânticos do discurso, conhecer a significação das palavras que o compõem; depende, também, de conhecermos os elementos que fazem parte da situação extraverbal, ou seja, a finalidade do discurso, o momento histórico em que foi produzido, o caráter ideológico do discurso, a identidade dos interlocutores, os discursos dos outros que se entrecruzam no interior do texto, o contexto comunicativo no qual foi produzido, pois compreender

[...] a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2004, p. 131-132).

Tendo em vista essas considerações, acreditamos que, numa perspectiva bakhtiniana, é na passagem da significação para o tema que o pesquisador apreende a historicidade do texto, ou seja, compreende o texto como um objeto lingüístico-histórico constituído pelos efeitos da língua na ideologia e na materialização dessa na língua. Observamos, então, que, a partir dessa passagem, é possível ao pesquisador perceber como os discursos sobre leitura em análise funcionam, como produzem sentidos, como realizam a discursividade que os constitui e como as relações de poder que estão imersas nos discursos se constituem.

Para isso, em nosso trabalho analítico e interpretativo dos materiais escritos e videográficos do PROFA, procuramos nos prender “[...] primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2003, p. 319), porque acreditamos, como Bakhtin (2005), que os discursos materializados nos textos que compõem o *kit* de materiais do PROFA são atravessados por uma multiplicidade de vozes que revelam as *consciências falantes* presentes nos enunciados. Portanto buscamos olhar os documentos do programa procurando construir com eles uma relação dialógica, a fim de identificar as múltiplas vozes que sustentam o discurso sobre o ensino da leitura que fundamenta o referido programa de formação de professores.

Partindo desses princípios é que analisamos o discurso sobre o ensino da leitura subjacente ao PROFA. No próximo tópico, apresentamos o *corpus* documental que se constituiu em objeto da pesquisa e o percurso desenvolvido para a realização da coleta e análise dos dados. Com isso, objetivamos apresentar os documentos acerca do PROFA que foram encontrados nos arquivos públicos das Secretarias de Educação no Estado do Espírito Santo.

5.2 O CORPUS DOCUMENTAL

Com o intuito de constituir o *corpus* documental de nossa investigação, a primeira etapa do nosso trabalho consistiu em buscar, nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Viana (ES), a documentação oficial do PROFA que havia sido

construída pela SEF/MEC e distribuída, a partir do final do ano de 2000, pelo Governo Federal, a todas as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais que estabeleceram parceria. Recorremos a essa Secretaria por duas razões: primeiramente, porque a Prefeitura de Viana (ES) se consagrou como uma das instituições parceiras da SEF/MEC após a assinatura do Termo de Cooperação Técnica; segundo, pelo fato de trabalharmos nesse sistema de ensino desde 2000, como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além da documentação oficial do programa, recorremos, ainda, aos arquivos da Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e das Secretarias Municipais de Educação no Estado do Espírito Santo, em busca de materiais complementares. Dessa maneira, procuramos nos apropriar da legislação federal, de correspondências oficiais, de dados e informações quantitativas sobre o programa no Estado, dos materiais didáticos utilizados, dos materiais de divulgação, dos planos de trabalho e dos documentos de plenárias sobre o PROFA.

Diante de um amplo conjunto de documentos a que tivemos acesso nessas instituições e que nos possibilitaram o diálogo com diversas vozes sociais – textos e autores – que, explícita ou implicitamente, estiveram relacionadas com a temática deste trabalho, a segunda etapa consistiu no agrupamento dessas fontes documentais que, conforme Chizzotti (2000, p. 98) aponta, fez-se necessário para estabelecermos “[...] os aspectos e os limites do trabalho a fim de reunir informações sobre um campo específico e fazer análises sobre objetos definidos a partir dos quais se possa compreender uma determinada situação”. Com essa finalidade, agrupamos os documentos do seguinte modo:

- a) **Documentação oficial e técnica acerca do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na SEF/MEC:** biografia do PROFA, comunicado do Departamento de Política da Educação Fundamental aos responsáveis pela organização da Fase 1 do PROFA nos Estados e municípios; comunicado da responsável pelo acompanhamento do PROFA, no Espírito Santo às instituições parceiras; relatório técnico da coordenadora nacional do programa; relatórios técnicos e fotografias do *Projeto de*

Acompanhamento do PROFA; dados sobre a avaliação do programa coordenado pela SEF/MEC, nos Estados brasileiros; folder de divulgação do PROFA.

- b) Documentação oficial e técnica acerca do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) na SEDU:** correspondência oficial da Rede PROFA (ES) aos secretários municipais de Educação; relatórios técnicos – histórico da implantação do PROFA no Espírito Santo; plano de trabalho para implementação do PROFA na rede estadual do Estado do Espírito Santo; relatório sobre os impactos produzidos pelo PROFA no Espírito Santo; capacitação centralizada do PROFA no Espírito Santo; relatório da representante da Rede PROFA no Espírito Santo aos secretários municipais de Educação sobre os dados quantitativos e qualitativos do programa no Estado, os professores que desistiram do curso e suas principais razões, o acompanhamento da Rede PROFA no Estado, os destaques dos municípios e as propostas de continuidade; relatório da reunião geral da Rede Nacional de Formadores (PROFA e Parâmetros em Ação); relatório do coordenador-geral e do coordenador de grupo do PROFA; relatório da coordenadora-geral da Rede PROFA (ES) nos núcleos municipais de Santa Teresa, Mimoso do Sul, Vitória e Guarapari; cartas da coordenadora-geral da Rede PROFA (ES) às coordenadoras-gerais dos municípios; materiais didáticos utilizados no desenvolvimento do programa; orientações gerais sobre a implementação do PROFA – perguntas e respostas sobre sua implementação; atividades dos coordenadores-gerais e de grupo; modelo de relatório do coordenador de grupo; questões de ordem metodológica a serem discutidas pelos formadores do PROFA; sugestão de rotina semanal de atividades do coordenador-geral do PROFA; roteiro de fala sobre alfabetização e letramento; Parâmetros em Ação e PROFA (semelhanças e diferenças); documentos de plenárias – pauta da plenária de abertura da Fase 1; pauta do encontro de coordenadores-gerais e de grupo do núcleo de Vitória; pauta do II encontro de coordenadores-gerais dos núcleos de Itapemirim, Mimoso do Sul e Santa Teresa; informe sobre a reunião de coordenadores gerais; dados quantitativos – solicitação da coordenadora-

geral da Rede PROFA (ES) as coordenadores-gerais dos municípios acerca de dados quantitativos do PROFA; dados quantitativos da rede estadual (nº. de municípios envolvidos, de superintendências regionais, de núcleos, de coordenadores-gerais, de coordenadores de grupo, de grupos de estudo, de professores cursistas por área de atuação e por núcleo); responsáveis da Rede PROFA (ES); planilha com informações sobre os coordenadores-gerais do PROFA na rede estadual do Espírito Santo.

- c) Documentação oficial e técnica acerca do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em algumas Prefeituras do Estado do Espírito Santo:** termo de cooperação técnica entre a SEF/MEC e a Prefeitura de Viana; documento instituindo o responsável pelo programa no município de Viana; carta da representante do PROFA à secretária municipal de Educação de Viana; correspondências oficiais da Prefeitura de Viana – ofício encaminhado a FESAV, ofícios destinados as EMEFs, comunicação interna solicitando extensão de carga horária para as formadoras de grupo; documentos de plenária – pauta do encontro de abertura do PROFA no município de Viana no ano de 2002 e no ano de 2004; plano de trabalho do projeto FORMAR/PROFA nos municípios de Aracruz, Conceição da Barra, Fundão, Ibirapu, João Neiva, Linhares, São Mateus e Pedro Canário.
- d) Publicações sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em revistas e jornais de circulação nacional:** Jornal Folha de São Paulo, de 14 dez. 2001; Revista Nova Escola, n. 160, mar. 2003.
- e) Documentação oficial do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA):** além de todas as fontes documentais aqui citadas também reunimos, no arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Viana (ES), o *kit* de materiais escritos e videográficos do PROFA, composto por 30 programas de vídeo, três guias do formador, três coletâneas de textos, um documento de apresentação, um guia de orientações metodológicas gerais, um fichário e um catálogo de resenhas.

Definidas e agrupadas as fontes documentais, a terceira etapa deste trabalho consistiu em caracterizar todos os materiais escritos que foram destinados aos professores cursistas e aos formadores bem como os materiais videográficos produzidos especialmente para a utilização no curso. Para tal, construímos um quadro de caracterização geral dos materiais que pertencem ao *kit* do PROFA, conforme pode ser observado no APÊNDICE B, no qual identificamos esses materiais indicando a quem se destinavam, o que abordavam, como estavam organizados internamente e as especificidades de cada documento.

Acreditávamos que, ao caracterizar os referidos materiais, seria possível ter um melhor entendimento do conjunto para, assim, podermos delimitar os textos escritos e videográficos do PROFA a serem analisados e também nos possibilitaria visualizar os discursos acerca do ensino da leitura, da concepção de leitura e de texto em uma abordagem construtivista, que estariam materializados nos referidos materiais.

Após a definição e a caracterização do *corpus* documental de nosso estudo, a quarta etapa consistiu na delimitação dos materiais a serem analisados. Com o propósito de (re)constituir a história do PROFA, ou seja, apresentar como se deu a implementação desse programa nos Estados brasileiros, fizemos uso do conjunto de documentos que foram agrupados sob o termo *Documentação oficial e técnica acerca do PROFA na SEF/MEC e Publicações sobre o Programa em revistas e jornais de circulação nacional*. Em seguida, utilizamos documentos pertencentes à *Documentação oficial e técnica acerca do PROFA, na SEDU* e em *algumas Prefeituras do Estado do Espírito Santo*, ambas já citadas, a fim de apresentarmos a implementação do PROFA, especificamente, no Estado do Espírito Santo.

Para analisar os discursos sobre o modelo de ensino da leitura proposto pelo PROFA, selecionamos, dentre os materiais escritos do programa, o *Documento de Apresentação*, o *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*, o *Guia do Formador* (Módulos 1, 2 e 3) e a *Coletânea de Textos* (Módulos 1, 2 e 3), por encontrarmos, nesses materiais, aspectos que estavam diretamente relacionados com o objeto de estudo desta pesquisa (a prática de ensino da leitura, a concepção de leitura e de texto que o PROFA legitimou). Dos materiais videográficos, selecionamos os *Programas de Vídeo nº. 5 – “Textos que se sabem de cor”* e *nº. 8 – “Ler para*

aprender”, porque ilustram situações de aprendizagem de *Leitura dirigida* que foram propostas aos professores alfabetizadores para o trabalho em sala de aula.

Na quinta etapa deste trabalho, selecionamos as informações contidas nos materiais escritos e videográficos aqui citados considerando os objetivos desta pesquisa. No que se refere aos materiais escritos, construímos um quadro, como pode ser visto no capítulo seguinte, com todos os textos que abordaram a temática leitura. Também fizemos outro quadro com todos os *Programas de Vídeo* que ilustravam atividades de leitura. Para efetuarmos tal seleção, consideramos que o termo “leitura” deveria estar presente no título e/ou no desenvolvimento do texto ou do programa.

Depois de selecionadas as informações, numa sexta etapa de trabalho, reunimos e organizamos os dados de modo intencional para a realização da leitura, o que nos possibilitou localizar os discursos sobre o modelo de ensino da leitura, a concepção de leitura e de texto que fundamenta o PROFA.

Nesse contexto, analisar os pressupostos teóricos e metodológicos do PROFA se constituiu em fator fundamental para descrevermos a abordagem de ensino de leitura construtivista que o orienta. Esses aspectos serão discutidos nos dois próximos capítulos, quando empreenderemos esforços no sentido de apresentar o contexto de produção do programa em pauta com suas diretrizes, ações e seus materiais, como também de analisar a prática de ensino da leitura que o PROFA legitimou juntamente com sua concepção de leitura e de texto para, assim, compreendermos se os princípios construtivistas contribuíram para promover práticas de ensino da leitura consideradas pela produção de conhecimento como favorecedoras da formação do leitor crítico.

Cabe ainda ressaltar que, em nossa análise, explicitamos aspectos relevantes e críticos em torno do PROFA, mas sem a pretensão de instaurar um discurso conclusivo e acabado, pois, numa perspectiva dialógica de linguagem nenhum “[...] enunciado pode ser o primeiro e o último. Ele é apenas o elo na cadeia [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 371) da comunicação verbal.

6 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

6.1 SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO PROFA

Nos últimos anos, uma estratégia amplamente difundida pelo MEC na elaboração das políticas públicas educacionais voltadas para a formação de cidadãos leitores tem sido o investimento em programas de formação continuada dos profissionais do magistério que atuam nas redes públicas de educação. Isso pode ser comprovado no *Guia de Orientações Metodológicas Gerais* (2001d), um dos documentos oficiais do PROFA, conforme o seguinte enunciado:

É preciso que a comunidade educacional tome, de fato, essa questão como objeto de reflexão, pois uma ação estratégica para assegurar qualidade na educação escolar, como é a *formação de educadores*, não pode estar condicionada à atuação de profissionais que não estejam recebendo qualificação específica e adequada às novas funções que vão assumindo. A formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal.

Para assegurar esse direito aos alunos, os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas. E para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação – os formadores – precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 16, grifo nosso).

Partindo desse princípio, na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na Presidência da República Federativa do Brasil, de Paulo Renato Souza no Ministério da Educação e Cultura, de Iara Glória Areias Prado na Secretaria de Educação Fundamental, de Walter Kiyoshi Takemoto no Departamento de Política da Educação Fundamental e de Rosângela Marta Siqueira Barreto na Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas sobre Educação Fundamental, foram criados o projeto Parâmetros em Ação (2000) e o Programa de Formação de Professores

Alfabetizadores – PROFA (2001),¹⁸ para atender, em nível nacional, os professores brasileiros.

O projeto Parâmetros em Ação foi criado com a pretensão de aprofundar o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),¹⁹ dos Referenciais Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (RCNEI) e Para a Educação Indígena e da Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos, a partir dos seguintes objetivos: a) favorecer a leitura compartilhada dos PCNs; b) criar novas possibilidades de trabalho com os alunos; c) contribuir com o debate e reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva de transformação da ação pedagógica; d) criar espaços de aprendizagem coletiva; e) subsidiar as escolas na construção de seus projetos político-pedagógicos; f) incentivar o uso da TV Escola. Tendo em vista esses propósitos, o trabalho de formação continuada dos professores foi desenvolvido por meio de multiplicadores pedagógicos que se constituíram em coordenadores-gerais e coordenadores de grupo. Os primeiros atuaram com os coordenadores de grupo no estudo, planejamento e avaliação dos encontros. Os segundos trabalharam com os professores cursistas, ministrando, acompanhando e avaliando os módulos.

No contexto desta pesquisa, é importante pontuar que o módulo *Alfabetizar com Textos*, do referido projeto, destinou-se à formação dos professores que atuavam no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries), na Educação Indígena, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos, com a finalidade de mostrar-lhes “[...] que é possível e mais produtivo alfabetizar com textos e subsidiar os professores nesse sentido” (BRASIL/MEC, 2000, p. 20).

Entretanto, por meio de sua implementação, a SEF/MEC constatou a necessidade de superar a formação inadequada dos professores alfabetizadores bem como a falta de referências de qualidade no planejamento de propostas pedagógicas voltadas para “[...] os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e para a

¹⁸ Dados obtidos no Catálogo de publicações das políticas gestadas no decorrer do Governo FHC. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/ftp/catalogopub.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2006.

¹⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais se constituíram num conjunto de documentos publicados pelo MEC, no ano de 1997, com a finalidade de estabelecer as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental e, desse modo, funcionar como eixo norteador do trabalho do professor nas diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar a melhoria da qualidade do ensino no País.

organização de situações didáticas de aprendizagem dos alunos pautadas pelo modelo metodológico de resolução de problemas” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 6). Nesse cenário, faz-se necessário ressaltar que, na concepção de Iara Glória Areias Prado, secretária de Ensino Fundamental da SEF/MEC,

[...] os professores não podem continuar como meros transmissores de conhecimentos mas devem procurar desenvolver em seus alunos a criatividade e a autonomia na busca desses conhecimentos. A culpa desta persistência do professor em trabalhar de forma antiquada estaria, [...] na formação excessivamente acadêmica recebida na universidade, que se tornou arcaica perante as inovações tecnológicas e metodológicas que hoje possuímos. Este quadro precisa ser mudado e o professor ser formado de acordo com as exigências colocadas para o exercício da profissão hoje, cujo principal alicerce está na formação do sujeito autônomo. Enfatiza-se que ‘o professor deve ensinar o aluno a buscar a informação, a interpretá-la, a estabelecer relações e tirar suas conclusões’ (PRADO, apud ARCE, 2000, p. 44).

Diante do objetivo de romper com as “tradicionais” práticas de formação de professores, a SEF/MEC, no período de 2001-2002, implementou um “novo” programa de formação continuada para os professores que trabalhavam especificamente em classes de alfabetização – o PROFA – pautado teoricamente no construtivismo, como apontado por Costa (2004), e, metodologicamente, no modelo da resolução de situações-problemas.

Podemos dizer que a criação do PROFA também se respaldou num conjunto de dispositivos que vinham apontando o processo de formação do professor como um dos pilares essenciais na melhoria da qualidade do ensino e na formação do leitor crítico. Na esteira desses dispositivos, a realização de conferências entre diversos países, a partir dos anos de 1990, inscreve-se como uma das ações que subsidiou a implementação do PROFA no Brasil. A título de exemplo, podemos citar: a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, que contou com a participação da Organização das Nações Unidas Para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); do Fundo das Nações Unidas Para a Infância (UNICEF); do Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (PNUD); da Organização Mundial Para a Educação Pré-Escolar (OMEP); e de 155 governos participantes, dentre eles, o Brasil.

A partir das discussões acerca da melhoria da qualidade de ensino da Educação Básica, foi criada a *Declaração de Jomtien*, um documento norteador formado por dez artigos: 1º) *Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*; 2º) *Expandir o enfoque*; 3º) *Universalizar o acesso à educação e promover a equidade*; 4º) *Concentrar a atenção na aprendizagem*; 5º) *Ampliar os meios de ação da Educação Básica*; 6º) *Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem*; 7º) *Fortalecer alianças e parcerias*; 8º) *Desenvolver uma política contextualizada de apoio*; 9º) *Mobilizar os recursos*; e 10º) *Fortalecer a solidariedade internacional*. Vinculadas a essas discussões, em âmbito internacional, e à forte influência exercida pelo Banco Mundial, ocorreu uma maior participação do poder público federal nas políticas de formação de professores.

Em nível nacional, a criação do referido programa de formação continuada dos profissionais do magistério que trabalham nas redes públicas de ensino encontrou respaldo num conjunto de dispositivos legais, tal é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, no governo FHC. Essa Lei estabelece, em seu inciso III, art. 63, que as instituições formativas devem manter “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”; e, no inciso II, do art. 67, que os sistemas de ensino devem se responsabilizar pela promoção do “[...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Os artigos que precedem tiveram sua regulamentação dada pela Lei nº. 9.424/96, aprovada quatro dias após a LDBEN. Aos Institutos de Ensino Superior (IES) coube oferecer, além da formação inicial dos professores da Educação Básica, programas de formação continuada com recursos advindos do Governo. Também ficou instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).²⁰ Esse fundo estabelece, em seu inciso II, art.

²⁰ Foi instituído, pela Emenda Constitucional nº. 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº. 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998. Essa Lei determina que, a partir de 1997, 60% dos recursos vinculados à educação, correspondentes a 25% do total de recursos provenientes da receita resultante de impostos, conforme o art. 212 da Constituição Federal, seja aplicado no Ensino Fundamental, pela criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de fundo de natureza contábil (art. 1º). Com isso, pretende equalizar o valor mínimo por aluno/ano, entre os

13, que parte dos recursos devem ser aplicados na “[...] capacitação permanente dos profissionais da educação”.

Outro documento nacional que sustentou a criação do PROFA foi o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº. 10.172, em 9 de janeiro de 2001.

De acordo com esse documento:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p. 78-79).

A partir desse conjunto de determinações legais, podemos depreender que a formação continuada dos professores alfabetizadores, no período pesquisado, foi balizada por um corpo de dispositivos legais que regulamentam a política pública de formação de professores no País. Sendo assim, pudemos constatar que, inserida nesse contexto e sob a pretensão de reafirmar o “[...] compromisso da escola [pública] com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 4) e, em função disso, suscitar melhorias no desempenho dos estudantes brasileiros, no que tange ao domínio da leitura e da escrita, a SEF/MEC teve “[...] a satisfação de apresentar, aos educadores brasileiros, o PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES [...]” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 4, grifo do autor).

6.1.1 A implementação do PROFA nos Estados brasileiros

Partindo dos objetivos aqui citados, o Governo Federal iniciou o processo de construção do PROFA em outubro de 1999, por meio de uma conversa institucional entre a SEF/MEC e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz, a quem, mais tarde, foi concedida o cargo de supervisora pedagógica do programa. Para formar a equipe pedagógica e atuar na coordenação-geral, foram convidadas Rosana Dutoit e Rosaura Soligo, uma vez que ambas haviam trabalhado na elaboração do módulo *Alfabetizar com Textos* do projeto Parâmetros em Ação. Assim, torna-se necessário pontuar que essas profissionais da educação ocupavam, naquele determinado momento histórico, uma posição de destaque no contexto educacional brasileiro, um lugar que lhes conferia autoridade na área da alfabetização e, por isso, seus discursos foram tidos como legítimos, proporcionando credibilidade ao programa.

Ainda havia o *Grupo-Referência*, constituído por 14 professoras alfabetizadoras de escolas públicas do Estado de São Paulo, conforme levantamento apresentado no APÊNDICE C, que foram convidadas pelas representantes oficiais do PROFA a integrarem a equipe pedagógica por conta do interesse e da disponibilidade que demonstraram em compreender melhor como se desenvolve, nos alunos em fase de alfabetização, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Após a constituição dessa equipe, foram realizadas reuniões semanais, com a finalidade de “[...] planejar as atividades a serem gravadas e tematizar a prática” (BRASIL/PROFA, 2002c, p. 3). Desse modo, entendemos que, subjacente à concepção de formação continuada de professores da SEF/MEC, está a crença de que, para causar impactos e mudanças nas práticas pedagógicas dos professores que trabalham nas classes de alfabetização, faz-se necessário colocá-los “[...] em situações similares às que enfrenta/terá de enfrentar na prática” (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 28). Por isso, a necessidade de construir um *Grupo-Referência* de professoras alfabetizadoras que desenvolveram, na prática, em sala de aula, as atividades de leitura e escrita planejadas pela equipe pedagógica do PROFA e autorizaram a gravação em vídeo, a fim de proporcionar aos demais professores alfabetizadores brasileiros a reflexão do construtivismo de Ferreiro e Teberosky

(1999), à luz das experiências cotidianas e, sobretudo, “[...] servir de modelo de referência para os professores” (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 31).

Ao realizarmos uma leitura dos implícitos presentes nos enunciados da SEF/MEC, acerca do *Grupo-Referência*, pudemos observar como um modelo de formação de professores pautado no construtivismo e comprometido, como pontua Oliveira (2004), com o desenvolvimento de competências profissionais, continua nos remetendo a metodologias “tradicionais” de formação em que há um modelo de professor a ser seguido juntamente com suas propostas didáticas construtivistas previamente definidas.

Dessa forma, apesar de enunciar que os professores formadores e os cursistas foram considerados “[...] como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimentos [...]” (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 26) e que as gravações das aulas do *Grupo-Referência* tiveram a função de suscitar reflexões coletivas sobre as práticas de leitura e escrita com a participação dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, observamos, nitidamente, que tais gravações de vídeo estiveram alicerçadas por uma perspectiva monológica que, ao legitimar um determinado regime de verdade sobre a alfabetização na prática educativa escolar, dificultou uma atitude ativa responsiva por parte dos professores formadores e dos cursistas com a sua própria prática de ensino. Assim sendo, torna-se imprescindível destacarmos que uma perspectiva monológica não advém de sua existência e sim de uma imposição unilateral, por conseguinte, não problematizada e legitimada por determinados discursos científicos.

Tomando as contribuições de Rössler (2000, p. 18), também nos é possível visualizar que tais discursos envolveram os professores alfabetizadores num *processo de sedução* que teve a pretensão de conservar a hegemonia de um determinado modelo de ensino, e, dessa forma, fez com que o PROFA se configurasse como um “[...] dos processos de alienação das relações humanas e, nesse sentido, contrário à formação de indivíduos livres e conscientes”

Acreditamos que o PROFA se constituiu como um programa alienador, na medida em que apresentou situações didáticas de alfabetização sob o argumento de que

eram necessárias e eficazes para se alcançar a melhoria do desempenho dos alunos em leitura e escrita, sem dar voz às reais dificuldades que os professores brasileiros encontram ao cumprir o seu dever de ensinar e, por conseguinte, sem considerar as especificidades existentes no interior de cada turma de alfabetização do País.

Depois de formada a equipe pedagógica e o seu grupo de professoras alfabetizadoras referências, a construção dos materiais pedagógicos do PROFA começou a ser planejada, tendo como modelo estrutural os programas de vídeo que são transmitidos na grade da TV Escola. Assim, teria um guia de orientações que direcionaria o seu desenvolvimento. Nesse modelo, as agências formadoras interessadas deveriam gravar os programas de vídeo exibidos na TV e imprimir o referido guia que se encontraria disponível pela internet. Todavia, no decorrer do seu processo de produção, ocorreram duas modificações importantes.

Em 2000, quando a equipe pedagógica apresentou a proposta inicial do programa ao ministro da Educação, deu-se a primeira alteração. Nesse momento, ficou acordado que a SEF/MEC reproduziria todo o material em livros e *kits* de fitas de vídeo e distribuiria gratuitamente àquelas instituições que estabelecessem parceria. Cabe destacar que, mesmo tendo sido observado pela SEF/MEC que o projeto Parâmetros em Ação não contribuiu, como se esperava, para instrumentalizar o trabalho do professor alfabetizador concernente ao ensino de leitura e escrita, o PROFA foi implementado seguindo a mesma proposta didático-metodológica: trabalho por módulos, parceria com instituições interessadas, desenvolvido por meio de multiplicadores pedagógicos (coordenadores-gerais e formadores de grupo).

Questionamos, então, se o PROFA não foi mais um dos programas governamentais voltados para a realização de efeitos curativos na superfície dos problemas que envolvem a formação do professor alfabetizador e, especificamente, o trabalho com a leitura nas classes de alfabetização, ignorando as causas dos problemas e fazendo vista grossa às suas conseqüências? Essa questão reforça, portanto, a necessidade de investigarmos se o referido programa permitiria introduzir, a partir dos materiais e das orientações pedagógicas propostas para o trabalho com a leitura, algum tipo de inovação para o ensino da leitura e, caso afirmativo, como

essas inovações contribuiriam para romper com “antigas” formas de se conceber a leitura e o seu ensino que pouco tem favorecido para formar o leitor crítico.

A segunda modificação diz respeito à ampliação da carga horária do programa. Nos primeiros planejamentos, o PROFA totalizava 160 horas distribuídas em três módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% ao trabalho pessoal, ou seja, estudo e produção de textos e materiais que seriam socializados no grupo ou entregues ao professor formador, tendo em vista a avaliação. A proposta de trabalho para o cumprimento dessa carga horária consistia em realizar encontros semanais de três horas de atividades presenciais e uma hora não-presencial, durante 40 semanas. Entretanto, no decorrer da implementação do Módulo 1, a equipe pedagógica percebeu a necessidade de estender a carga horária dos professores cursistas para 180 horas, redistribuindo-as dentre os três módulos e em 45 semanas de estudos. Para as instituições parceiras que, por alguma razão, não puderam ampliar o curso de 160 para 180 horas, foi proposta uma adaptação no desenvolvimento do Módulo 3. Para aquelas que prolongaram alguns dos encontros a carga horária pôde ser ampliada para, no máximo, 200 horas.

Desse modo, no decorrer do ano de 2000, a equipe pedagógica, com a colaboração das professoras envolvidas no *Grupo-Referência*, elaborou um vasto *kit* de materiais escritos e videográficos que priorizou um modelo construtivista de trabalho com a leitura e a escrita nas classes de alfabetização. Como pode ser depreendido, tal programa, ao ser “[...] organizado previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicado a diversos grupos de professores” (NÓVOA, 1991, p. 21), legitima um *modelo estruturante* de formação continuada, verticalmente idealizado, pelo olhar monológico da SEF/MEC, sobre o trabalho dos professores alfabetizadores que, por falar *sobre* os professores e não *com* os professores, não contribui para romper com a fronteira invisivelmente existente entre os que planejam e os que executam a proposta de trabalho, como se ambos atuassem de modo independente. Assim sendo, afirmamos que, embora o PROFA tenha sido apresentado no cenário educacional brasileiro como um “novo” programa de formação continuada para os professores alfabetizadores e que trouxe propostas inteiramente “novas”, ele reforça meramente a unilateralidade dos “tradicionais”

modelos de formação porque está alicerçado num discurso monológico em que não há contrapalavras, não há margem para o diálogo e sim para o fazer.

No dia 14 de dezembro de 2000, na sede do Ministério da Educação, em Brasília (DF), durante uma reunião que contou com a presença de representantes das Secretarias de Educação de todos os Estados brasileiros, ocorreu o lançamento do PROFA. Nessa oportunidade, o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, justificou a relevância do programa por se fazer “[...] necessário e – urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 4), visto que havia (e ainda continua havendo) um elevado índice de fracasso escolar, principalmente na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesse evento, a idealizadora do programa, Telma Weisz, também se posicionou, ao afirmar que, para “[...] dar aos estudantes a real oportunidade de ler e escrever, todos os professores devem ter o direito de aprender a ensiná-los. E é isso que estamos fazendo pela primeira vez no Brasil, tanto em termos qualitativos quanto quantitativos” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2003, acesso em 8 fev. 2006).

A operacionalização da proposta de formação de professores alfabetizadores do PROFA desenvolveu-se a partir da premissa de que a parceria estabelecida com as Secretarias de Educação, universidades, escolas de magistério ou organizações não-governamentais, pelo *Termo de Cooperação Técnica*, era um fator essencial para a realização de seus objetivos e ações. Nesse sentido, para aderir ao programa, coube às instituições interessadas encaminhar o *Termo de Cooperação Técnica* que deveria ser assinado até, no máximo, março de 2001, pois, por determinação da SEF/MEC, o curso deveria começar, em todos os municípios brasileiros, na primeira semana do mês de abril de 2001.

Alguns representantes das Secretarias de Educação estabeleceram a parceria na própria reunião de lançamento do programa, tal é o caso do município de Batalha (AL), em que a coordenadora pedagógica assinou o referido *Termo* e levou os materiais para a implementação do PROFA em sua região, visando a atender a 172 professores alfabetizadores. Além desse, os demais Estados brasileiros que

assinaram o *Termo de Cooperação Técnica* e implementaram o programa nas redes estaduais e/ou municipais de ensino foram:

- a) Região Norte: Pará, Rondônia e Acre;
- b) Região Nordeste: Maranhão, Piauí, Alagoas, Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco;
- c) Região Centro-Oeste: Mato Grosso do Sul, Goiás e Brasília (DF);
- d) Região Sudeste: Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro;
- e) Região Sul: Santa Catarina.

Dessa maneira, constatamos que 18 Estados brasileiros e o Distrito Federal estabeleceram parceria com a SEF/MEC, o que significa 70,3% de abrangência nacional. De acordo com dados do MEC,²¹ o PROFA foi implementado em 1.473 redes municipais de ensino do País, envolveu diretamente 4.434 formadores de grupo, 89.007 professores alfabetizadores (a meta do programa era alcançar 50 mil) e, indiretamente, 2 milhões de alunos. Especificamente, no Estado do Espírito Santo, há registro de 46 municípios que implementaram esse programa na rede estadual de ensino, no período de 2001 e 2002.

Tendo em vista a considerável abrangência nacional e o fato de ter sido apresentado por uma política de Governo “[...] como mais uma alternativa para assegurar aos alunos seu direito de aprender a ler e a escrever” (COSTA, 2004, p. 26), buscamos os resultados que os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental obtiveram no teste de Língua Portuguesa da *Prova Brasil 2005*, na tentativa de verificar se o referido objetivo foi garantido. Para tal, detivemos-nos, especificamente, naqueles Estados que desenvolveram o PROFA em parceria com a SEF/MEC, no período de 2001 e 2002.

Observando os resultados das médias da avaliação por Estado, através da Tabela 1 (APÊNDICE A), não verificamos resultados melhores entre aqueles que implementaram o PROFA, pois tivemos 148,62 pontos para o Rio Grande do Norte;

²¹ Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/alfa/defaulti.asp>>. Acesso em: 15 jul. 2006.

154,82 pontos para Alagoas; 155,74 pontos para a Paraíba; 158,16 pontos para Pernambuco; 158,27 pontos para Maranhão; 159,21 pontos para o Ceará; 161,82 pontos para o Piauí; 162,04 pontos para a Bahia; 162,50 pontos para o Pará; 166,14 pontos para Rondônia; 170,72 pontos para o Acre; 172,91 pontos para Santa Catarina; 174,62 pontos para Mato Grosso do Sul; 175,04 pontos para Goiás; 176,14 pontos para o Espírito Santo; 178,19 pontos para São Paulo; 178,40 pontos para o Rio de Janeiro; 182,13 pontos para Minas Gerais; e 190,44 pontos para o Distrito Federal.

Esses dados indicam que o modelo de ensino de leitura postulado pelo PROFA, nos anos de 2001-2002, e adotado por 18 Estados brasileiros e pelo Distrito Federal, não alcançou plenamente o objetivo proposto que consistia em melhorar o desempenho dos alunos em leitura. Prova disso é que apenas oito, dentre o Distrito Federal e os 18 Estados que participaram do programa, obtiveram uma média igual ou superior à média nacional, que, por sua vez, também não foi considerada satisfatória. Tais resultados reforçam, mais uma vez, a importância de analisarmos os fundamentos teóricos e metodológicos da abordagem construtivista de ensino da leitura do PROFA.

6.1.2 A implementação do PROFA no Estado do Espírito Santo

Diante das limitações decorrentes do tempo para a realização desta pesquisa e de seus objetivos, não nos foi possível conhecer o contexto em que se deu a implementação do PROFA no Distrito Federal e em cada um dos 18 Estados que estabeleceram parceria com a SEF/MEC. Sendo assim, optamos por examinar como se efetivou a implementação do programa no Estado do Espírito Santo (ES), pelo fato de o PROFA ter surgido como objeto de estudo, a partir da nossa experiência como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, em um dos Sistemas Municipais de Ensino do Espírito Santo.

A aproximação com a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) ocorreu, inicialmente, por meio de conversas informais com uma das funcionárias que havia sido coordenadora do PROFA no Estado, em 2001 e 2002. Nesses

contatos, demonstramos o nosso interesse em investigar as fontes documentais e os registros pessoais da coordenadora. Esses documentos registravam dados acerca da implementação e do desenvolvimento do programa na rede estadual de ensino. Mediante a análise dos documentos, observamos que havia, no Estado, um contexto propício para a implementação do PROFA, tendo em vista que estavam sendo realizados, na rede estadual de ensino, os Seminários do Bloco Único e também estava sendo discutido o módulo *Alfabetização com Textos* do projeto Parâmetros em Ação.

No dia 18 de agosto de 2000, o secretário de Estado da Educação, Marcelo Antônio de Souza Basílio, havia enviado uma correspondência às Superintendências Regionais de Educação (SREs), descrevendo o acompanhamento que vinha fazendo aos professores alfabetizadores e expondo a sua preocupação com o rendimento dos alunos envolvidos no Projeto Bloco Único,²² pois, passados oito anos, não havia resultados substanciais de melhoria no desempenho dos alunos em leitura, visto que as taxas de reprovação e evasão escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental permaneciam elevadas. Exemplificando: na 1ª série, chegava a 33,4% de reprovação e 17,7% de evasão no ano de 1999. Após salientar a necessidade de intervenção, o secretário orientou os superintendentes para que convidassem os secretários municipais de Educação, os técnicos das SREs, os supervisores de atividades pedagógicas, os diretores das escolas com turmas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, os pedagogos, os professores e os representantes de pais dos Conselhos de Escola a participarem dos Seminários do Bloco Único.

Esses seminários foram elaborados pela equipe de Ensino Fundamental da SEDU, no segmento do Bloco Único a 4ª série, com o intuito de avaliar a adequação da proposta metodológica do Projeto Bloco Único e, mediante essa avaliação, elaborar uma proposta de ação, definindo as estratégias de planejamento, acompanhamento e avaliação do processo de alfabetização e, conseqüentemente, de formação de leitores. Ao todo, ocorreram doze seminários regionais e um seminário estadual, de

²² O Projeto Bloco Único foi implantado nas escolas estaduais, em 1992, com o intuito de oferecer aos alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental “[...] um processo contínuo de aprendizagem, baseado na concepção de um sujeito ativo que interage de modo produtivo com o conhecimento” (ESPÍRITO SANTO/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO, 2000, p. 5).

setembro a dezembro de 2000, com a participação de 1.475 profissionais da educação. Como produto final, os participantes apresentaram várias propostas para melhoria do trabalho com a leitura nas classes de alfabetização. A mais cotejada foi a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Concomitantemente ao período de realização dos seminários citados, de 24 a 27 de outubro de 2000, no Hotel Eco da Floresta, em Domingos Martins (ES), a equipe de alfabetização da SEDU participou de um outro seminário em que foi apresentado o módulo *Alfabetização com Textos* do Parâmetros em Ação, pela equipe da SEF/MEC, que teve à frente a professora Regina Lico. Nesse encontro, foram discutidos os compromissos com a educação sob quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser; o perfil do profissional da educação e sua atuação, a necessidade de formação continuada para os professores; as concepções de formação continuada no decorrer das décadas de 70, 80 e 90; e o processo de alfabetização com textos. Também, foram dados alguns esclarecimentos sobre o projeto Parâmetros em Ação e estabelecidas as atribuições de cada parceiro.

Em dezembro do referido ano, a SEF/MEC apresentou aos Estados e municípios o PROFA. Diante do desafio de romper com as altas taxas de reprovação e evasão que haviam se tornado hegemônicas nas séries iniciais do Ensino Fundamental e possibilitar aos professores alfabetizadores acesso a uma “nova” concepção de leitura e escrita que vinha sendo discutida como prática pedagógica inovadora no cenário nacional, o secretário de Educação Fundamental do Estado, Sérgio Misse, durante a gestão do governador José Inácio Ferreira, estabeleceu parceria com a SEF/MEC, por meio da assinatura do *Termo de Cooperação Técnica*, no dia 31 de janeiro de 2001.

Depois de firmada a parceria, deu-se a formação da equipe pedagógica responsável pelo PROFA, na SEDU, a quem foram delegadas as seguintes funções: divulgar o programa; formular o cronograma do curso; ajudar na organização dos grupos de estudo; assessorar e avaliar todo o desenvolvimento do programa, elaborando relatórios a serem enviados a SEF/MEC; manter intercâmbio com a equipe pedagógica do programa nas SREs; divulgar aos coordenadores do curso nas SREs

as datas de reuniões com a equipe pedagógica da SEDU e das supervisões da SEF/MEC, via site.

A primeira etapa da formação do PROFA no Estado teve por objetivo capacitar os formadores de grupo. Aconteceu na Pousada Eco da Floresta, situada em Domingos Martins (ES), de 17 a 20 de abril de 2001. Estiveram presentes 16 instrutores da equipe da SEF/MEC, 44 coordenadores gerais da SEDU e das SREs, 175 formadores de grupo e 27 técnicos e professores das Secretarias Municipais de Educação. Nessa etapa, foram discutidos os seguintes assuntos: concepções pedagógicas que sustentam o trabalho do professor, alfabetização com textos, o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, as hipóteses de escrita e as habilidades inerentes à função de formador.

Com o intuito de avaliar se os participantes tinham condição para assumir a coordenação de grupo, havia, dentre eles, alguns observadores que foram convidados pela SEF/MEC para exercer a referida função. Após a avaliação, no segundo dia de trabalho, a professora Rosaura Soligo, representante da SEF/MEC, discursou sobre a impossibilidade de implementação do PROFA no Estado, uma vez que a avaliação realizada no primeiro dia de formação no Estado apontou que os participantes “[...] demonstraram insegurança para assumirem a função de formadoras e não se enquadravam no perfil de facilitador, mas de professor cursista”.²³

Diante disso, foi proposta a segunda etapa da formação, que aconteceu no Hotel Fazenda Flamboyant, em Guarapari (ES), de 3 a 5 de setembro de 2001, com a formação de três grupos: a) professores cursistas em condições de iniciar o trabalho como formadores de grupo; b) professores que necessitavam de um tempo maior para estudo e aprofundamento das funções de formador; c) professores que participariam do curso apenas como cursistas. Isso fez com que reduzisse o número de participantes (86 formadores de grupo e 34 coordenadores gerais da SEDU e das SREs) e com que a equipe responsável pelo programa na SEDU sofresse algumas modificações por indicação da SEF/MEC.

²³ Informações obtidas no Relatório da SEDU/ES sobre o evento de capacitação centralizada do PROFA (2001).

Após os dois momentos de formação, a equipe responsável pelo PROFA na SEDU estabeleceu alguns critérios que viabilizaram a sua implementação na rede estadual de ensino e que deveriam ser observados pelas SREs ao serem constituídas as turmas: a) priorizar os municípios cujas escolas apresentavam índice elevado de alunos com dificuldades de aprendizagem e alto número de repetência e/ou evasão; b) observar, na formação dos grupos de estudo, a proximidade geográfica entre as escolas, para facilitar o deslocamento dos professores; c) convidar os professores que tivessem interesse em aprofundar seus conhecimentos na área da alfabetização e trabalhassem com turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos e/ou na Aceleração, respectivamente.

Tomando como base a Planilha de Coleta de Dados, datada de 8 de maio de 2002, e a Tabela dos Dados Quantitativos do PROFA, de agosto de 2002, que fazem parte da documentação da SEDU, constatamos que, na rede estadual de ensino, 46 municípios aceitaram o convite e participaram do programa, o que totalizou o envolvimento de 1.820 professores alfabetizadores e, por conseguinte, de 30.965 alunos, como pode ser verificado na Tabela que se segue:

TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DA PARTICIPAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO PROFA SEDU/ES – 2002 (continuação)

Núcleo	Município	Professor	Aluno
Cachoeiro de Itapemirim	Afonso Cláudio	614	8.453
	Apiacá		
	Cachoeiro de Itapemirim		
	Castelo		
	Conceição do Castelo		
	Divino São Lourenço		
	Domingos Martins		
	Guaçuí		
	Iúna		
	Jerônimo Monteiro		
	Marechal Floriano		
	Mimoso do Sul		
	Muniz Freire		
	Venda Nova do Imigrante		
Metropolitana V	Alfredo Chaves	479	10.470
	Anchieta		

TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DA PARTICIPAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO NO PROFA SEDU/ES – 2002 (conclusão)

Núcleo	Município	Professor	Aluno
	Cariacica		
	Marataízes		
	Piúma		
	Serra		
	Vila Velha		
	Vitória		
Colatina	Água Doce do Norte	271	4.316
	Aracruz		
	Baixo Guandu		
	Barra de São Francisco		
	Ecoporanga		
	Governador Lindemberg		
	Itaguaçu		
	Itarana		
	Mantenópolis		
	Marilândia		
	São Domingos do Norte		
	Litoral Norte		
Montanha			
Nova Venécia			
Pinheiros			
Ponto Belo			
Rio Bananal			
São Gabriel da Palha			
São Mateus			
Vila Valério			
TOTAL	46	1.820	30.965

Fonte: Elaborado a partir dos dados coletados na Planilha de Coleta de Dados do PROFA e no Quadro de Dados Quantitativos do PROFA na SEDU em 2002.

A partir dos relatórios, podemos constatar que uma das ações da equipe pedagógica da SEDU, no decorrer do curso, foi a realização de visitas de acompanhamento em todos os municípios que aderiram ao programa. Desse modo, visitaram as salas de alfabetização, especialmente, aquelas em que os professores eram cursistas e, por meio desse trabalho, puderam observar, como consta no Relatório do PROFA na SEDU (2002), que um dos pontos positivos da implementação das atividades de leitura e escrita que o programa propôs para as classes de alfabetização foi a queda no índice de reprovação e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas

escolas da rede estadual, o que, anteriormente, girava em torno de 42%. Esse é um dado interessante, porém não se constitui como absolutamente confiável, porque não existem, nas documentações do PROFA na SEDU, registros de estudos que comparem e analisem os índices de reprovação e evasão nas turmas de 1ª a 4ª séries, num período anterior e posterior à implementação do programa na rede estadual de ensino.

No relatório sobre os impactos pedagógicos produzidos pelo PROFA (2002), a equipe de alfabetização da SEDU percebeu que, no início do Módulo 1 (setembro a dezembro de 2001), os professores tinham grandes dificuldades de elaborar sínteses, mapa textual e relatórios, devido à falta de compreensão dos textos. Ao final do curso (dezembro de 2002), a equipe destacou que “[...] a grande contribuição do PROFA foi o fato de conscientizar os professores para a importância da leitura e do estudo”. No encontro de avaliação final, os professores alfabetizadores cursistas solicitaram que o programa tivesse continuidade no ano de 2003 e que fosse estendido aos professores que trabalham com as turmas de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental bem como às supervisoras pedagógicas. Nesse contexto, uma das coordenadoras do PROFA na SEDU relatou que, durante as

[...] avaliações coletivas uma das principais reivindicações dos formadores e cursistas é a continuidade do programa em 2003. É desejo de todos que o PROFA não acabe, e continue com os encontros de formação, o acompanhamento aos grupos de estudos e uma assessoria pedagógica aos professores, bem como uma ascensão profissional e algum tipo de apoio financeiro (ESPÍRITO SANTO/SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 241).

Considerando que, estrategicamente, cada Governo estabelece suas próprias ações e busca romper com os programas que vinham sendo desenvolvidos no período anterior à sua gestão, pois, conforme ressalta Saviani (1996), são os interesses políticos que se revezam no palco do poder onde cada governante quer mostrar as ações implementadas no meio educacional, em 2003, não houve continuidade do PROFA na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

6.1.3 As diretrizes orientadoras do PROFA

Como dissemos, a implementação desse programa em todos os Estados e municípios pressupôs a assinatura do *Termo de Cooperação Técnica* em que a SEF/MEC instituiu, na forma de documento, as bases da parceria, afirmando, assim, o compromisso de ambas as partes no que diz respeito à formação continuada dos professores que trabalham nas classes de alfabetização.

No *Termo de Cooperação Técnica* (2000a) e no *Documento de Orientações Gerais* (2001e), encontramos os enunciados da SEF/MEC sobre as diretrizes que determinam, verticalmente, os papéis de cada parceiro na implementação do programa, tanto da SEF/MEC quanto das Secretarias de Educação, universidades, escolas de Magistério ou organizações não-governamentais. Inicialmente, é preciso esclarecer que, embora os discursos do Governo Federal materializados nos respectivos documentos tenham sido apresentados num primeiro plano como negociáveis, dialógicos, participativos, democráticos etc., eles refletem e refratam, de maneira implícita, os interesses e os valores de uma política nacional de formação de professores alfabetizadores de caráter monológico que, ao predeterminar as diretrizes e as ações do PROFA, acaba por direcionar as instituições parceiras a um modelo de formação idealizado pela instância governamental que regula a educação brasileira e as submetem a um pacote fechado de conhecimentos tidos como fundamentais para o processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Em outras palavras, um programa de formação continuada pronto para ser executado em qualquer uma das cinco Regiões do País e sem a necessidade de desperdiçar tempo fazendo uma análise crítica das concepções que subjazem, porque os “verdadeiros” conhecimentos acerca da alfabetização já foram legitimados pela equipe da SEF/MEC e estão postos nos documentos do programa.

Nesse contexto, consideramos apropriado apontar o que ficou determinado pelo Governo Federal como competência da SEF/MEC e o que coube às instituições parceiras. Por meio da cláusula terceira do *Termo de Cooperação Técnica* (2000a), as obrigações da SEF/MEC foram delineadas em dez diretrizes:

- a) Propor a convergência das políticas traçadas pelo MEC e dos diferentes projetos das instituições envolvidas, no sentido de construir práticas de desenvolvimento profissional e instâncias de trabalho que possam ser permanentes.
- b) Disponibilizar kits de materiais do PROFA.
- c) Propor critérios para subsidiar a orientação e seleção dos professores que assumirão a tarefa de formadores e coordenadores gerais do PROFA.
- d) Realizar a formação dos professores formadores na Fase 1 (apresentação dos materiais e apresentação inicial dos profissionais que coordenarão grupos) e acompanhamento na Fase 2 (desenvolvimento do trabalho com os professores).
- e) Apresentar e disponibilizar instrumentos e atividades de avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos professores cursistas e pelos formadores.
- f) Socializar modelos de relatório para os participantes do PROFA.
- g) Disponibilizar, por meio do 'site da SEF', endereços de correspondências, fax e correio eletrônico de todos os formadores envolvidos no programa para intercâmbio.
- h) Promover a realização de conferências e reuniões temáticas à distância, por meio das salas interativas do site da SEF.
- i) Estabelecer critérios para certificação dos professores cursistas.
- j) Promover a realização da avaliação do PROFA em parceria com instituições especializadas (BRASIL/PROFA, 2000a, p. 2).

A partir dessa apresentação das diretrizes da SEF/MEC, é possível visualizar o caráter vertical do PROFA. Quando se afirma que a função da mencionada Secretaria consiste em convergir às políticas públicas com os projetos das instituições parceiras para o mesmo ponto, vemos a pretensão de instituir certa hegemonia monológica na área da alfabetização balizada pelos pressupostos da teoria construtivista, amplamente defendidos e legitimados pelo discurso político, conforme assinala Rossler (2000).

Para alcançar tal objetivo, pressupõe um modelo de formação de professores com informação em massa – *kit* de materiais escritos e videográficos – previamente planejado pela SEF/MEC, a quem coube a função de permitir o acesso gratuito às instituições. Por meio dessas parcerias, o Governo instaurou relações harmônicas e

consensuais capazes de disseminar, por todo o País, a crença de que o construtivismo é a teoria adequada para subsidiar o trabalho com a leitura e a escrita nas classes de alfabetização e, sobretudo, melhorar o desempenho dos alunos.

Outro ponto fundamental a ser comentado constitui-se no estabelecimento de critérios e modelos a serem seguidos pelos parceiros sem qualquer possibilidade de oferecimento de contrapalavras, de discordâncias e/ou de resistências, visto que já estava preestabelecido pelas diretrizes que regem o programa. Assim, a SEF/MEC determinou critérios para: a) seleção dos coordenadores-gerais e dos professores formadores, ou seja, o Governo Federal estabeleceu quem seriam os profissionais da educação nos Estados e municípios que tinham condições para atuar como coordenador-geral ou professor formador; b) certificação dos professores cursistas. Também ofereceu modelos para: a) os coordenadores-gerais avaliarem o desempenho dos professores formadores e estes o dos cursistas; b) os formadores prepararem os relatórios dos encontros presenciais do programa.

A décima obrigação da SEF/MEC consistiu em realizar uma avaliação do PROFA em parceria com as instituições. Todavia precisamos ressaltar que o termo *parceria* se resumiu no dever de as instituições parceiras aplicarem uma pesquisa inicial com 17 questões e uma pesquisa final com 22 questões para os professores cursistas; e uma pesquisa final com 29 questões para os formadores. Como pode ser constatado, essas diretrizes denunciam que a submissão e a concordância são os elementos-chave do discurso monológico instituído pelo Governo.

Como uma das funções da SEF/MEC consistiu em estabelecer os critérios que deveriam nortear a seleção dos coordenadores-gerais e de grupo nos Estados e municípios, recorremos ao *Documento de Orientações Gerais* do PROFA (2001e), a fim de explicitá-los. Assim, constatamos, que, para assumir tais coordenações, os professores deveriam apresentar:

- a) Disponibilidade para investir na própria formação profissional – especialmente estudar, discutir coletivamente a prática de formador e superar eventuais limitações identificadas na própria atuação.

- b) Capacidade de utilizar metodologias de formação alternativas ao modelo tradicional – um modelo que é basicamente teórico, acadêmico e transmissivo, que desconsidera os ‘pontos de partida’ dos educadores e a prática pedagógica como importante fonte de conteúdo da formação, que prioriza modalidades convencionais de comunicação centradas na fala do formador, não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica e não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação de competências profissionais.
- c) Experiência como alfabetizador ou como observador de classes de alfabetização – preferencialmente com propostas didáticas apoiadas na leitura e escrita de textos e com bons resultados em relação à aprendizagem dos alunos.
- d) Conhecimentos dos PCN de Língua Portuguesa e do RCNEI – Língua oral e escrita.
- e) Conhecimento profundo da concepção de alfabetização expressa nos PCN e RCNEI.
- f) Conhecimento de programas de vídeo que apresentam/discutem propostas didáticas de alfabetização por meio da leitura e escrita de textos: principalmente os programas da série ‘Por trás das letras’ (FDE/SEE-SP), das séries de Língua Portuguesa da TV Escola e das últimas séries de Língua Portuguesa do ‘Salto para o futuro’ (TVE Brasil) etc.
- g) Desenvolvimento de pelo menos dois módulos do Programa Parâmetros em Ação: o de Língua Portuguesa (de Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA) e o ‘Alfabetizar com textos’, na qualidade de coordenador de grupo.
- h) Capacidade de liderança e coordenação de grupo (BRASIL/PROFA, 2001e, p. 5-6).

Dentre esse conjunto de diretrizes estabelecidas pela SEF/MEC para subsidiar os Estados e municípios na seleção dos professores que estariam aptos a desempenhar as referidas funções, destacamos o fato de que tanto os coordenadores-gerais quanto os formadores de grupo deveriam ter de antemão um conhecimento profundo da concepção de alfabetização que respalda os PCNs e o RCNEI. Essa exigência se justifica porque,

[...] nos cursos de formação de professores [de modo construtivista] não caberia ficar ‘gastando tempo’ inculcando conteúdos; o professor precisa entender como o aluno conhece, por isso a ênfase na epistemologia e na prática, pois ambas serão as fontes de sua formação (ARCE, 2000, p. 54).

Dessa forma, podemos inferir que a preocupação central da proposta de formação do PROFA está na valorização da experiência do professor em atividades práticas, tanto que ressalta os *Programas de Vídeo* gravados nas salas de aula das 14 professoras do *Grupo-Referência*, porque, assim, é possível analisar os procedimentos e as atitudes do docente. De acordo com Facci (2004, p. 42), a experiência se constitui em um dos principais alicerces de um curso que pretende formar professores construtivistas, como o caso do PROFA, porque “[...] é vista como a fonte do saber, sendo que é a partir dela que se constrói o saber profissional”. Portanto acreditamos que o modelo de formação do referido programa, por assentar-se em bases construtivistas, nega a importância da transmissão do conhecimento científico na formação do professor alfabetizador e, em função disso, retira desse profissional a possibilidade de refletir criticamente sobre a sua profissão e superar tanto as condições objetivas quanto as subjetivas que cerceiam o seu trabalho.

Nesse contexto, em que o PROFA apregoa que o modelo ensina mais do que a teoria, Arce (2000, p. 55) suscita algumas questões importantes:

[...] se tal afirmação fosse verdadeira, como então seria explicado o fato de que esses pesquisadores e professores que defendem o construtivismo teriam rompido com o modelo de educação tradicional no qual, por certo, eles foram formados? De onde eles extraíram para si mesmos o modelo de professor construtivista?

A partir dos questionamentos da referida autora, é possível compreender por que um programa de formação de professores alfabetizadores advindo da SEF/MEC não defende uma discussão crítica sobre o arcabouço teórico que o sustenta, preferindo trabalhar enfatizando a experiência do docente, visto que, ao realizar tal análise, é possível que as lacunas da teoria construtivista e o seu vínculo com o projeto político e econômico neoliberal se deixem mostrar e, ao tomar consciência do processo de alienação em que se encontram envolvidos, os professores alfabetizadores lutem pela superação de um modelo que tem contribuído para o esvaziamento do trabalho do professor, como vêm apontando alguns pesquisadores (DUARTE, 2004; FACCI, 2004; GONTIJO, 2002).

Além de estabelecer os critérios para a seleção dos coordenadores-gerais e dos formadores de grupo, coube à SEF/MEC estabelecer as funções de cada um desses profissionais no desenvolvimento do programa. Assim, as atribuições do coordenador-geral consistiram em:

- a) Divulgar o programa.
- b) Ajudar na organização dos grupos de estudo, na definição de locais de funcionamento e na formulação do cronograma do curso.
- c) Providenciar os recursos materiais necessários para o desenvolvimento dos trabalhos.
- d) Coordenar as reuniões dos coordenadores de grupo, contribuindo para a sua formação.
- e) Analisar os registros dos coordenadores de grupo e dar devolutivas.
- f) Assessorar e avaliar todo o desenvolvimento do programa, elaborando relatórios a serem enviados a SEF/MEC.
- g) Manter intercâmbio permanente com a Equipe Pedagógica do programa.
- h) Divulgar aos coordenadores de grupo as datas das reuniões com a Equipe Pedagógica, bem como das supervisões via site da SEF/MEC (BRASIL/PROFA, 2001e, p. 6-7).

E ao formador de grupo:

- a) Coordenar as reuniões de grupo.
- b) Estudar previamente os textos indicados e preparar as atividades e materiais, adequando-os às necessidades identificadas no grupo.
- c) Assistir previamente aos programas de vídeo: algumas vezes, é importante assisti-los mais de uma vez, para poder preparar uma intervenção que potencialize as discussões do grupo, especialmente quando o assunto for mais complexo ou razoavelmente novo para todos.
- d) Elaborar as atividades complementares que se mostrarem necessárias.
- e) Adequar e controlar o tempo destinado a cada atividade, considerando a carga horária prevista para as unidades.
- f) Preparar com antecedência o espaço físico e os equipamentos necessários ao trabalho.

- g) Incentivar os professores a analisar a própria experiência profissional, relacionando-os aos estudos que estão sendo feitos, e a discutir alternativas que contribuam para a qualidade do trabalho pedagógico.
- h) Estimular a participação de todos os professores, intervindo para que fiquem à vontade para expressar dúvidas de qualquer natureza.
- i) Criar espaços para que os professores possam comunicar suas experiências no grupo (por meio de mural, caderno volante ou publicação) e intergrupos (por meio de correspondência, comunicação via e-mail, etc.).
- j) Contribuir para a sistematização do trabalho, orientando os participantes quanto à organização de suas anotações pessoais e do Caderno de registro.
- k) Avaliar o desenvolvimento dos trabalhos, o desempenho dos participantes e a própria atuação.
- l) Elaborar relatórios reflexivos sobre o trabalho realizado para serem socializados com outros coordenadores de grupo, com o coordenador geral e com a equipe pedagógica do programa (BRASIL/PROFA, 2001e, p. 7-8).

Como pode ser constatado, as atribuições definidas no *Documento de Orientações Gerais* (2001e) mostram que coube aos professores formadores o papel de repassar passivamente os conhecimentos adquiridos para os professores alfabetizadores, que, finalmente, deveriam aplicá-los em suas salas de aula, por meio das propostas de situações didáticas do PROFA. Sobre essa temática, Nascimento (1997, p. 77) ressalta que, pelos formadores de grupo, “[...] não deterem os conhecimentos que levaram à elaboração da proposta, correm o risco de simplificá-la e fragmentá-la ao repassarem-na para os profissionais da escola”.

Para as instituições interessadas em estabelecer parceria, foram explicitadas dez diretrizes na cláusula terceira do *Termo de Cooperação Técnica* (2000a), a saber:

- a) Incorporar a estrutura do programa a sua realidade institucional.
- b) Comprometer-se com a discussão das metas do PROFA e do presente Termo e suas decorrências institucionais e políticas, bem como assegurar condições para o desenvolvimento dos trabalhos.
- c) Assegurar a operacionalização do Programa, garantindo as condições materiais, a infra-estrutura necessária para o

desenvolvimento dos trabalhos e articulação com os municípios envolvidos.

- d) Disponibilizar um coordenador geral, devidamente qualificado, para responsabilizar-se pela formação dos formadores, pelo acompanhamento e pela avaliação dos trabalhos, em conjunto com a equipe técnica da SEF/MEC.
- e) Selecionar professores que assumirão a coordenação dos grupos, como formadores, conforme orientação da SEF/MEC.
- f) Determinar a liberação dos professores formadores que integram o quadro de pessoal da secretaria de educação, ou demais instituições parceiras, de pelo menos 20 horas semanais para as tarefas requeridas pelo programa – estudo do material do curso e de textos de aprofundamento, planejamento e preparação de atividades, análise de produções dos professores, elaboração de registro escrito, participação em reuniões, observação de classe de professores etc.
- g) Garantir a participação dos professores formadores e do coordenador geral nos encontros agendados com a equipe técnica da SEF/MEC, oferecendo as necessárias condições de infraestrutura para tanto.
- h) Viabilização do acesso aos professores formadores à internet ou, quando isso ainda não for possível, a um aparelho de fax para comunicação com a equipe técnica da SEF/MEC e para intercâmbio com outros formadores do programa.
- i) Acompanhar o desenvolvimento e realizar a avaliação periódica da participação nos trabalhos internos junto à Secretaria.
- j) Elaborar relatórios dos procedimentos e dos resultados alcançados ao longo do Programa e enviá-los à Secretaria de Educação Fundamental (BRASIL/PROFA, 2000a, p. 3).

Ao averiguarmos as atribuições definidas para as instituições parceiras, constatamos, mais uma vez, que o caráter monológico do PROFA foi reforçado. Isso porque, ao enunciar a contrapartida que coube aos parceiros, ficou visível a ausência da possibilidade de alternância entre os sujeitos falantes, uma vez que nesse arranjo discursivo da SEF/MEC, é nítida a separação entre os que atuaram como meros executores do programa (coordenadores-gerais, formadores de grupo e professores cursistas) e aqueles que tiveram por função “[...] a concepção, o planejamento e elaboração de materiais, o estudo e o aprofundamento teórico” (KRAMER, 1989, p. 77) acerca dos conhecimentos sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por estudantes em fase de alfabetização.

Sendo assim, as instituições parceiras se restringiram à parte operacional do PROFA. Selecionaram, conforme os critérios advindos da SEF/MEC, os professores formadores, que assumiram a coordenação dos grupos de professores alfabetizadores cursistas, e o coordenador-geral, responsável pelo planejamento semanal com os formadores, acompanhamento e avaliação dos trabalhos em conjunto com a equipe técnica da SEF/MEC. Esses profissionais foram escolhidos dentre o quadro de funcionários do próprio Estado e/ou município, tendo por exigência da SEF/MEC a liberação de, no mínimo, 20 horas semanais para desenvolver as tarefas do programa. Em decorrência, obtiveram, no final do curso, um certificado de 800 horas. Além dos recursos humanos também disponibilizaram o local para a formação com televisão, vídeo, quadro-branco, pincéis, lanche para os participantes no decorrer de todo o período do curso etc.

Nesse cenário, consideramos que os enunciados sobre as diretrizes orientadoras do PROFA, materializadas sob a forma de padrões de conduta, regras e normas preestabelecidas, ilustram um conjunto de princípios sistêmicos determinados unilateralmente pela instância governamental reguladora da educação brasileira que teve como finalidade última assegurar a aplicabilidade do programa e regular a formação continuada do professor alfabetizador brasileiro, de acordo com os interesses do Governo, e não dos próprios profissionais em educação. Conforme salientam Brussio e Brussio (2006), Costa (2004) e Oliveira (2004), o PROFA se constitui em um pacote pronto para a formação de professores alfabetizadores construtivistas que buscou, por meio do estabelecimento de diretrizes e funções, regular as práticas e os processos de trabalho das instituições parceiras, dos coordenadores-gerais e dos formadores de grupo.

6.1.4 O Projeto de Acompanhamento do PROFA

Um mecanismo de acompanhamento do programa, instituído pela SEF/MEC, foi o desenvolvimento do *Projeto de Acompanhamento* do PROFA. O referido projeto consistiu em uma experiência supervisionada de implementação do PROFA e de análise de seus desdobramentos que serviu como dispositivo de apoio à equipe pedagógica do programa, no que se refere ao processo de implementação e à

produção dos materiais. Tendo em vista esse interesse, o funcionamento dos dois grupos de professores alfabetizadores relacionados com o *Projeto de Acompanhamento* teve início antes de todos os demais grupos do País, sendo coordenados por formadoras vinculadas à equipe pedagógica do programa e desenvolvidos em duas escolas públicas com realidades distintas no País, a saber: Escola Municipal Barbosa Romeo, vinculada ao Projeto Axé, em Salvador (BA) (Fotos 1 e 2) e Escola Estadual Dario de Queiroz, localizada na zona leste paulistana (SP) (Fotos 3 e 4).



Foto 1 – Vista externa da Escola Municipal Barbosa Romeo



Foto 2 – Vista do bairro São Cristóvão em que a escola está inserida



Foto 3 – Vista externa da Escola Estadual Dario de Queiroz



Foto 4 – Vista do bairro São Miguel em que a escola está inserida

Inicialmente, o referido projeto foi criado para divulgar, via internet, como o Módulo 1 do PROFA estava sendo desenvolvido e, a partir da experiência vivenciada nas escolas aqui citadas, serviu de alicerce no processo de implementação e de produção de materiais dos Módulos 2 e 3. Pelo site da SEF/MEC, a equipe pedagógica do programa divulgou, semanalmente, os relatórios dos encontros dos formadores com os dois grupos de professores alfabetizadores das escolas envolvidas. Esses relatórios descreviam e analisavam os encontros com o intuito de “[...] compartilhar as estratégias formativas utilizadas, antecipar possíveis problemas

na discussão das Unidades [...] e fornecer pistas para que outros formadores possam refletir sobre sua prática e corrigir ou seguir sua rota de trabalho” (BRASIL/PROFA, 2001f, p. 1). Assim, seguindo a diretriz da SEF/MEC, que estabelecia, dentre as suas funções, “[...] socializar modelos de relatório para os participantes do PROFA” (BRASIL/PROFA, 2000a, p. 2), tais relatórios ofereciam informações e reflexões para os formadores que ainda não haviam começado a desenvolver o curso.

Em suma, entendemos que o alto investimento financeiro do Governo Federal na criação e produção do *kit* de materiais escritos e videográficos do PROFA, conforme ressalta o ministro da Educação,²⁴ bem como as diretrizes, as ações e os mecanismos de acompanhamento do programa determinados pela SEF/MEC não serviram para formar professores alfabetizadores que compreendessem a sala de aula como um espaço de diálogo entre sujeitos, conforme defende Geraldi (2004), e por isso mesmo de constituição de sujeitos no *espaçotempo vivo* de interação verbal, onde os saberes tanto dos professores quanto os das crianças são confrontados com os conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e que a escola tem o papel de ensinar.

6.1.5 Os materiais escritos e videográficos do PROFA

Tendo como referência os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa, consideramos necessário caracterizar os materiais escritos e videográficos do PROFA, organizados em *kits* e entregues às instituições parceiras para posterior distribuição aos professores formadores e cursistas, buscando explicitar a quem se destina, o que abordam, como foram organizados internamente e, ainda, as especificidades de cada material.

²⁴ Declaração do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, ao Jornal Folha de São Paulo, de 14 dez. 2000. Disponível em: <<http://www.uol.com.br/folha/educacao/ult305u2018.shtml>>. Acesso em: 26 abr. 2005.

6.1.5.1 O Documento de Apresentação do PROFA

Esse documento foi destinado a todos os sujeitos envolvidos no PROFA e se materializou no formato de um caderno brochura, com 27 páginas (Figura 1). Na capa, sob o fundo, predominantemente, de cor amarela, estava o nome do programa com a primeira letra de cada palavra em maiúscula e todas as palavras que compunham o título apresentadas em negrito e itálico, ocupando a parte superior da folha, com alinhamento centralizado. No lado esquerdo do nome do PROFA, encontra-se escrito Ministério da Educação, de forma arredondada, estabelecendo uma relação de proteção e, abaixo, o ano da divulgação do programa. Observamos que essa disposição do nome do programa, do MEC e do ano esteve presente na capa de todos os materiais que compõem o *kit* do PROFA.



Figura 1 - Documento de Apresentação do PROFA SEF/MEC – 2001

Como se pode perceber, na parte central da capa, são apresentadas escritas de crianças em processo de alfabetização (borboleta, cavalo, gato, tigre, bebe leite e Priscila – que, supostamente, é o nome da aluna que escreveu), estabelecendo uma aproximação com o cotidiano do professor alfabetizador, no intuito de envolvê-lo na dinâmica do programa. Internamente, as páginas desse documento aparecem sob fundo branco e são todas preenchidas por textos escritos em letras pretas com

seus respectivos títulos destacados em vermelho e em nenhum deles são apresentadas imagens ao leitor.

No Sumário desse documento, pudemos observar que os assuntos abordados foram organizados em seis subtítulos: a) apresentação; b) introdução; c) justificativa; d) caracterização do programa; e) materiais que compõem o programa; f) requisitos para estabelecer parceria. Nas últimas páginas do documento (25-27), foram apresentados os nomes dos sujeitos que integraram as equipes responsáveis pela produção e desenvolvimento do PROFA, conforme apresentado no ANEXO A. Por último, constam os agradecimentos.

A apresentação do programa foi assinada pelo ministro da Educação vigente em 2001, Paulo Renato Souza, e endereçada, *com satisfação*, aos educadores brasileiros, o que pode ser notado na fala do próprio ministro constante na apresentação do material:

O Ministério da Educação tem a satisfação de apresentar, aos educadores brasileiros, o PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES [...]. Envolve um esforço conjunto para o compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 4).

A Introdução foi escrita pela equipe da Secretaria de Educação Fundamental que apresentou esse trabalho como uma produção coletiva construída “[...] com o empenho de muitos educadores que não mediram esforços para formular e validar propostas de ensino pautadas no conhecimento disponível sobre a aprendizagem” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 5).

Não podemos deixar passar despercebido, nos discursos produzidos tanto pelo ministro da Educação quanto pela da Secretaria de Educação Fundamental, a proclamação do processo de construção do PROFA como um trabalho coletivo. Entendemos que, subjacente a esse discurso ideológico persuasivo, está a importante tarefa de fazer com que todos os professores alfabetizadores do País se sintam partes integrantes do PROFA e, assim, responsáveis pelo sucesso de seu

desenvolvimento. Portanto, se o desempenho em leitura dos estudantes não melhorou, como se esperava, após a implementação do PROFA nas escolas estaduais e municipais brasileiras, a responsabilidade última é do professor alfabetizador que, mais uma vez, foi encarado como

[...] o 'vilão' de todas as mazelas que povoam o espaço intra-escolar, tais como: o descompasso entre os objetivos do ensino formalmente estipulados e a 'tarefa' realizada; o fracasso escolar; os problemas de indisciplina e mesmo de violência na escola; as dificuldades de aprendizagem e, ainda, outras problemáticas enfrentadas nas instituições educativas (FACCI, 2004, p. 21).

A necessidade de implementação do programa foi justificada com o texto *Direito de se alfabetizar na escola* que retratou um pouco da história do modelo escolar de alfabetização e discutiu algumas questões tidas como centrais: a alfabetização e o fracasso escolar; os ciclos e a progressão continuada; a correção de fluxo e os projetos de aceleração da aprendizagem; a dificuldade de alfabetizar todos os alunos; a cultura escolar centrada no direito de aprender; o modelo de formação baseado no direito de aprender a ensinar; a importância e a insuficiência da formação de professores. Cabe destacar que, nesse texto, não há referências que possibilitem ao leitor ter ciência de quem o escreveu nem as referências bibliográficas que sustentaram as palavras desse autor oculto.

6.1.5.2 O Guia do Formador do PROFA

Esse material se dividiu em três: um norteou o trabalho do formador de grupo no Módulo 1; outro no Módulo 2; e o terceiro no Módulo 3. Sendo assim, o *Guia do Formador* do Módulo 1 (Figura 2) foi apresentado sob o formato de um livro (29,5cm x 21cm) organizado em 221 páginas, com folhas de espessura média em papel branco, protegido por uma capa mais grossa de cor amarelo-ouro e encadernado por espiral. Internamente, esse material esteve organizado da seguinte maneira: a) apresentação; b) carta aos formadores; c) competências profissionais e conteúdos da formação de professores alfabetizadores; d) estrutura do PROFA; e) parte I: orientações para o uso do Guia do Formador; f) parte II: unidades do curso (nesse Módulo há 11 unidades); g) parte III: apontamentos (unidade 2 a 9).

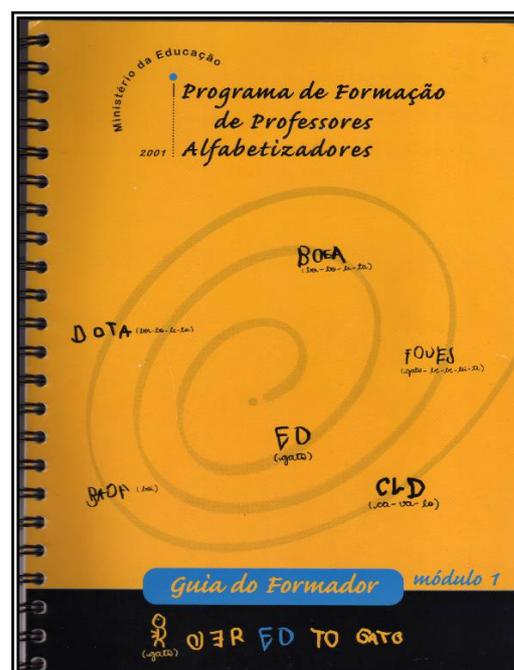


Figura 2 - Guia do Formador do Módulo 1 do PROFA SEF/MEC – 2001

O *Guia do Formador* do Módulo 2 (Figura 3) foi apresentado sob o formato de um livro (29,5cm x 21cm), organizado em 171 páginas, com folhas de espessura média, em papel branco, protegido por uma capa mais grossa de cor azul e com encadernação do tipo brochura (Figura 3). Internamente, esse material esteve organizado do seguinte modo: a) carta aos formadores; b) parte I: orientações para o uso do Guia do Formador; c) parte II: unidades do curso (11 unidades); d) parte III: apontamentos (referentes às unidades de 1 a 9).

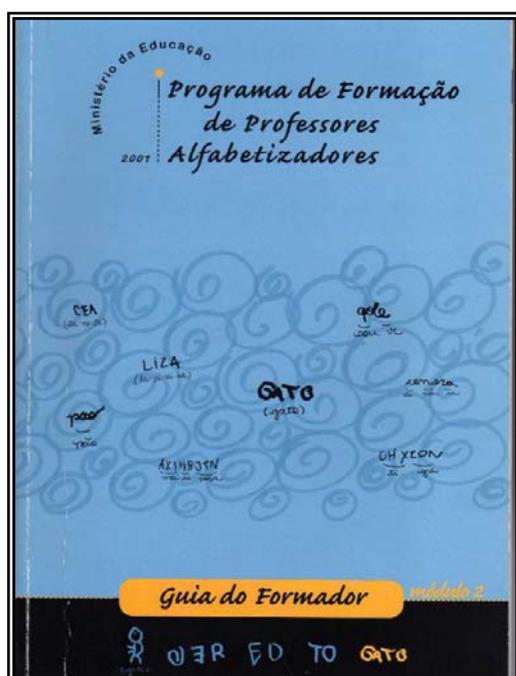


Figura 3 - Guia do Formador do Módulo 2 do PROFA SEF/MEC – 2002

O *Guia do Formador* do Módulo 3 (Figura 4) foi apresentado sob o formato de um livro (29,5cm x 21cm) organizado em 153 páginas, com folhas de espessura média em papel branco, protegido por uma capa mais grossa de cor verde e com encadernação do tipo brochura (Figura 4). Internamente, esse material esteve organizado do seguinte modo: a) carta aos formadores; b) parte I: orientações para o uso do Guia do Formador; c) parte II: unidades do curso (9 unidades); d) parte III: apontamentos (referentes às unidades de 1 a 7).

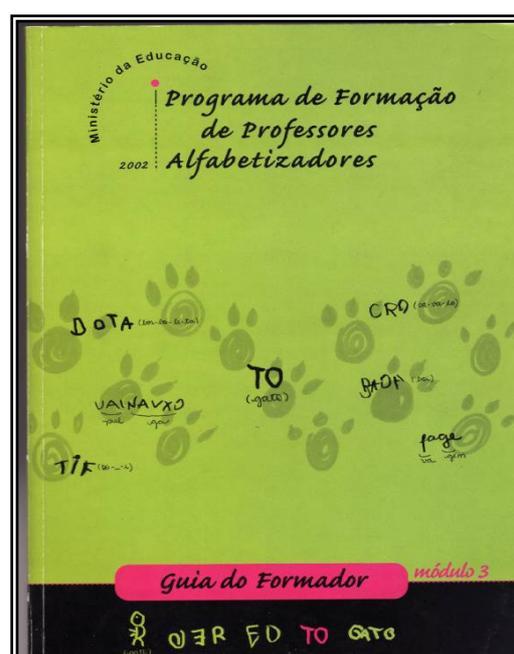


Figura 4 - Guia do Formador do Módulo 3 do PROFA SEF/MEC – 2002

Em cada um desses materiais, havia uma série denominada *Expectativas de Aprendizagem*, que se apresentou sob a forma de uma listagem de competências profissionais que deveriam ser progressivamente construídas pelos professores alfabetizadores, no decorrer do desenvolvimento dos três módulos do PROFA. Tais competências mantinham uma estreita relação com os objetivos das unidades do curso e serviam de subsídio para o processo de avaliação do professor cursista. Nesse sentido, ao final do estudo dos três módulos, o professor alfabetizador deveria ter sido capaz de construir 37 competências profissionais, conforme apresentamos no ANEXO B. De acordo com o *Guia do Formador* (2001), competência profissional significa

[...] a capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos de que se dispõe (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 9).

Observa-se, então, como Oliveira (2004), que o PROFA se ancora no desenvolvimento de competências e impõe ao professor alfabetizador a necessidade de construir uma série de 37 competências para, assim, ser capaz de implementar melhorias na sua prática de alfabetizar. Facci (2004), discutindo sobre a formação reflexiva do professor, explica que o desenvolvimento de tais competências pelo professor tem como finalidade satisfazer as necessidades impostas pelo cotidiano dos alunos, cotidiano este alienado pelos programas de TV, de rádio, pelos jornais e por todo tipo de mídia que é manipulada pelas classes dominantes e se consagra em um dos meios de despolitização do trabalho do professor, ao descaracterizar o homem como sujeito e ser crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história, uma vez que a valorização no desenvolvimento de competências “[...] atende às exigências da globalização, do mundo do desemprego, do ideário liberal” (FACCI, 2004, p. 67).

Internamente, o *Guia do Formador* (Módulo 1, 2 e 3) foi organizado em unidades, isto é, seqüências de atividades com orientações detalhadas sobre como o professor formador deveria encaminhar cada proposta de trabalho e realizar as intervenções, com vistas a favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem do grupo de professores cursistas. As unidades focalizaram, principalmente, os *Programas de Vídeo* que retrataram situações didáticas de alfabetização. Vale ressaltar que as unidades tinham um modelo-padrão e, no início de cada uma delas, era apresentado um *Quadro-Síntese*, como pode ser visualizado no ANEXO C, com as atividades propostas e o respectivo tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade.

Depois do *Quadro-Síntese* foram apresentados os objetivos que nortearam o desenvolvimento das atividades e as intervenções do formador que se relacionavam com os conteúdos das unidades, que tratavam basicamente dos “[...] conceitos, procedimentos e atitudes que serão trabalhados na unidade e estão voltados

especialmente para os processos de ensino e aprendizagem que têm lugar no período de alfabetização” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 19).

Na Unidade 1 do Módulo 1, intitulada *Pra começo de conversa...*, um dos objetivos centrais consistiu em estabelecer, com o grupo de professores alfabetizadores cursistas, um *Contrato Didático* que fosse capaz de expressar as condutas e/ou as regras que regulariam o funcionamento do trabalho em grupo e as relações estabelecidas entre o formador, os professores e os conhecimentos a serem adquiridos. Nesse sentido, serviu para regular

[...] as relações que os professores e o formador mantêm com o conhecimento e com as atividades propostas; estabelecem direitos e deveres em relação às situações de ensino e de aprendizagem que têm lugar no grupo e modelam os papéis dos diferentes atores envolvidos no processo de formação, bem como suas relações interpessoais (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 18).

Os três guias apresentavam um conjunto de atividades que eram tidas como permanentes, por serem propostas em todos os 45 encontros de formação: *Leitura compartilhada*, *Rede de idéias* e *Trabalho pessoal*.

O momento da *Leitura compartilhada* consistia na leitura de um dos três textos que eram apresentados na *Coletânea de Textos*. Essa leitura deveria ser realizada pelo formador do grupo ou por um dos professores cursistas, se tivessem sido escolhidos previamente, porque cabia ao leitor preparar a leitura com antecedência, para conhecer, minuciosamente, o texto, adequar o tom de voz, o ritmo da leitura e a pronúncia das palavras. De acordo com o *Guia do Formador* (2001b), também cabia ao leitor desse texto explicitar para os demais integrantes do grupo as razões pelas quais o texto foi escolhido, comentar seu conteúdo antes da leitura, falar sobre o autor e ler com entusiasmo. Cabe destacar que, após a leitura, não havia um momento para os professores cursistas dialogarem sobre o texto lido.

Outra atividade permanente nos encontros era a *Rede de idéias*, que consistia num momento em que os professores alfabetizadores compartilhavam suas idéias, opiniões e dúvidas, a partir das tarefas que haviam sido propostas como *Trabalho*

peçoal no encontro anterior, a fim de retomar os conteúdos e recuperar o entendimento que o grupo teve sobre o que foi estudado anteriormente. O *Trabalho pessoal* também era tido como permanente e consistia em propostas didáticas de leitura e/ou escrita a serem desenvolvidas fora do horário presencial do curso, na maioria das vezes, com os alunos. Essas atividades seriam retomadas no encontro seguinte, no momento da *Rede de idéias*.

Além dos três tipos de atividades já citados, também havia *Propostas de encaminhamento* das atividades em todas as unidades, ou seja, direcionamentos detalhados de como o formador do grupo deveria desenvolver uma seqüência de atividade, a saber: propondo tarefas, explicando determinados assuntos, colocando questões para discussão, apresentando materiais, exibindo os programas de vídeo de acordo com as pausas sugeridas, fazendo anotações com o grupo, documentando o resultado das discussões, organizando e sistematizando as informações trabalhadas etc.

Para sustentar o trabalho do formador, também, havia uma sessão denominada *Quadro importante*, com observações acerca de aspectos relevantes para o encaminhamento de algumas atividades, que deveriam ser lidas com antecedência pelo professor formador, no intuito de preparar suas intervenções para que as providências sugeridas pudessem ser tomadas, quando fossem necessárias; uma bibliografia complementar, intitulada *Para saber mais*, com indicação de livros sobre o assunto estudado na unidade em questão, cuja leitura não era obrigatória para os professores alfabetizadores cursistas, mas era recomendada para o formador de grupo, com a finalidade de que ampliasse seus conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados; e um anexo denominado *Apontamentos* que reunia textos específicos para o formador, esquemas que organizavam idéias, textos que podiam servir de “fechamento” para determinadas discussões e as devidas pausas e intervenções que deveriam ser feitas durante a apresentação dos *Programas de Vídeo*. Esse material constituía a Parte III do *Guia do Formador* e seus textos poderiam ser reproduzidos integral ou parcialmente para os cursistas, se o professor formador julgasse necessário ao processo de formação do grupo.

As demais propostas de atividades variavam em quantidade, a depender das unidades, e organizavam-se em seqüência, cujo formato, de modo geral, compreendeu: levantamento dos conhecimentos prévios dos professores cursistas sobre o tema em pauta; atividades para ampliar os conhecimentos (textos e programas de vídeos); atividades de aplicação de conhecimentos e atividades voltadas para a síntese dos assuntos estudados. A cada unidade, eram indicados os encaminhamentos propostos, as orientações para o professor formador e os materiais que seriam imprescindíveis ao seu desenvolvimento, como, os textos, as transparências, os programas de vídeo etc. Já os procedimentos que eram comuns a várias unidades encontravam-se explicados no início do módulo e depois eram menos detalhados.

6.1.5.3 Coletânea de Textos do PROFA

Esse material se destinava aos formadores de grupo e aos professores alfabetizadores cursistas (Figura 5). De modo semelhante ao *Guia do Formador*, a *Coletânea de textos* foi organizada em três módulos que se compunham por unidades e estas por textos. Para a organização interna desse material, havia siglas que indicavam em qual unidade os textos seriam utilizados. Assim, M significava Módulo, U Unidade e T Texto. Exemplificando: consideremos o caso de M3U7T2. Essa sigla indicava a utilização do Texto 2, da Unidade 7 do Módulo 3 da *Coletânea*, mas a numeração dos textos não era contínua e sim interna à própria unidade.

A *Coletânea de Textos* do Módulo 1 possui 11 unidades, subdivididas em 86 textos, distribuídos em 295 páginas, que tratam de conteúdos de fundamentação teórica relacionados com os processos de aprendizagem da leitura e escrita e com a didática da alfabetização.

A *Coletânea de Textos* do Módulo 2 possui dez unidades, subdivididas em 84 textos, distribuídos em 303 páginas. Os textos que foram selecionados pela equipe pedagógica do programa e agrupados nessa *Coletânea* tiveram o objetivo de demonstrar que “[...] a alfabetização é parte de um processo mais amplo de

aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto” (BRASIL/PROFA, 2001b, p.13).

A *Coletânea de Textos* do Módulo 3 foi organizada em oito unidades, com 84 textos distribuídos em 357 páginas que também tratam de situações didáticas de alfabetização, com o propósito de “[...] apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização” (BRASIL/PROFA, 2001b, p.13). Essa *Coletânea* apresenta uma especificidade em relação as duas anteriores, uma vez que são apresentados textos em duas novas categorias: *De Escritor para Professor* são textos escritos por diferentes autores e *De Nós para Vocês* são textos escritos pela equipe pedagógica do PROFA, ambos se dirigem aos professores alfabetizadores cursistas.

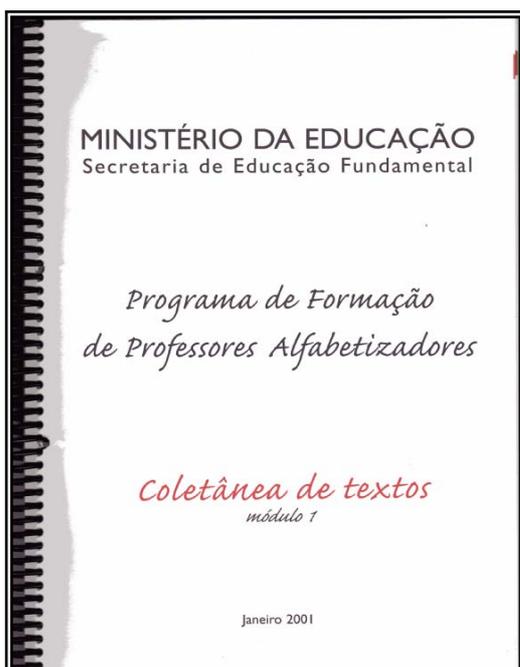


Figura 5 – Coletânea de Textos do Módulo 1 do PROFA SEF/MEC – 2001

De modo geral, as três *Coletâneas* reúnem textos literários a serem lidos em grupo, textos de estudo obrigatório, folhas-tarefa de trabalho pessoal, propostas didáticas descritas e comentadas e outros instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico do professor. Para cada módulo do programa, havia um conjunto de *Programas de Vídeo* que documentava atividades de leitura e escrita na área da alfabetização. Ao planejar os encontros, os formadores deveriam providenciar as cópias dos textos

indicados para que fossem entregues aos cursistas e, depois de utilizados, deveriam ser guardados na parte que lhes cabia no *Fichário*.

Tendo em vista que um dos objetivos desta pesquisa é analisar os fundamentos teóricos e metodológicos da abordagem de ensino de leitura construtivista do PROFA, consideramos pertinente identificar os textos que sustentaram, teórica e metodologicamente, esse programa de formação continuada de professores alfabetizadores. Assim, fizemos um levantamento acerca dos assuntos que foram abordados nos textos das *Coletâneas* dos Módulos 1, 2 e 3 e os reunimos em quatro grupos: a) textos teóricos; b) textos didático-metodológicos; c) textos literários; d) outros textos. Esse agrupamento foi norteado por alguns critérios, a saber:

- a) textos teóricos: aqueles que apresentavam ao professor alfabetizador as categorias conceituais orientadoras do modelo de ensino da leitura e da escrita de base construtivista;
- b) textos didático-metodológicos: os que ofereciam uma metodologia de ensino de base construtivista e, por meio de propostas de situações didáticas de alfabetização, buscavam orientar o trabalho do professor com a leitura e a escrita nas classes de alfabetização;
- c) textos literários: aqueles que se destinavam à *Leitura compartilhada*;
- d) outros textos: os demais textos que foram apresentados nas *Coletâneas*.

A seguir, explicitamos os textos teóricos (QUADRO 3) e os didático-metodológicos (QUADRO 4) da *Coletânea de Textos* dos Módulos 1, 2 e 3 que foram utilizados no trabalho de formação do professor alfabetizador pelo PROFA. Vale destacar que esse trabalho se fez necessário, na medida em que nos possibilitou delimitar os textos teóricos bem como os didático-metodológicos que tratam especificamente da temática leitura. Para essa seleção, consideramos que o termo “leitura” deveria estar presente no título e/ou no desenvolvimento do texto.

TEXTOS TEÓRICOS	
Localização do Texto	Título do texto
M1U1T1	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Expectativas de Aprendizagem
M1U1T3	Escrever é preciso!
M1U2T5	Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática pedagógica de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas*
M1U3T5	Como se aprende a ler e escrever ou, prontidão, um problema mal colocado*
M1U4T4	Existe vida inteligente no período pré-silábico?
M1U4T5	Por que e como saber o que sabem os alunos
M1U5T6	Evolução da escrita da aluna Maiara
M1U6T4	O que está escrito e o que se pode ler: a interpretação de um texto associado a uma imagem*
M1U6T5	O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes*
M1U9T4	Alfabetização e ensino da língua
M1U9T13	O papel do professor*
M1U10T6	Planejar é preciso
M2UET3	É possível ler na escola?*
M2UET5	Expectativas de aprendizagem do Módulo 2
M2U6T4	Aprender a linguagem que se escreve*
M3UET2	Expectativas de aprendizagem do Módulo 3
M3U3T4	As idéias de Paulo Freire
M3U3T5	A concepção “bancária” como instrumento de opressão. Seus pressupostos. Sua crítica.
M3U3T6	O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?
M3U4T4	Como ganhar o mundo sem sair do lugar*
M3U4T7	Leituras e leitores*
M3U5T4	Para que ensinar ortografia?
M3U5T5	O que aprender de ortografia?
M3U5T6	Uma reflexão sobre as normas ortográficas
M3U6T7	Pontuação: a gramática da legibilidade
M3U6T8	Pontuação
M3U7T5	A prática de reflexão sobre a língua
M3U7T6	Aspectos gramaticais

Quadro 3 – Textos teóricos

Fonte: *Coletânea de Textos* dos Módulos 1, 2 e 3 (SEF/MEC – 2001)

*Textos que focaram a temática leitura.

TEXTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS	
Localização do Texto	Título do texto
M1U1T2	Contribuições do registro escrito
M1U1T4	Memórias
M1U1T5	Para escrever memórias pessoais sobre a alfabetização
M1U1T6	Trajectoria profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos
M1U2T4	Recomendações a uma professora iniciante
M1U3T4	Amostras de escrita para análise
M1U3T9	Amostras de escrita para análise
M1U3T10	Contribuições à prática pedagógica – 1
M1U3T11	Considerações sobre as atividades do programa “Escrever para aprender”
M1U4T9	Contribuições à prática pedagógica – 2
M1U5T4	Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem
M1U5T5	Roteiro para planejamento de atividade
M1U7T3	Considerações sobre as atividades do programa “Ler para aprender”*
M1U7T4	Cabo-de-guerra
M1U7T5	Texto em alemão 1
M1U7T6	Texto em alemão 2
M1U7T7	Alfabetização*
M1U7T8	Para ensinar a ler*
M1U8T4	Planejamento e desenvolvimento de uma atividade de leitura*
M1U8T5	Contribuições à prática pedagógica – 3*
M1U8T6	Aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem (leitura)*
M1U9T9	Transcrição dos textos “A menina do chapéu verde” e “Os gatinhos”
M1U9T10	A menina do chapéu verde
M1U9T11	Os gatinhos
M1U9T12	Proposta didática de alfabetização*
M1U10T4	Quando o planejamento faz a diferença
M1U10T5	Contribuições à prática pedagógica – 5
M2UET2	Respostas de avaliação final do Módulo 1
M2UET4	Diferentes formas de organização de conteúdos
M2UET6	Dez importantes questões a considerar... *
M2U1T4	Quadro de referência do trabalho mensal
M2U1T5	Depoimento das professoras Rosa Maria e Marly
M2U1T6	Entrevista com a professora Rosinalva Dias
M2U2T4	Rotina para a primeira semana de aula
M2U2T5	Planejando agrupamentos produtivos
M2U2T6	Contribuições à prática pedagógica – 6
M2U3T4	Trabalho pedagógico com nomes próprios
M2U4T4	Lista de palavras
M2U4T8	Professor(a), imagine a seguinte situação...

Quadro 4 – Textos didático-metodológicos (continuação)

Fonte: *Coletânea de Textos* dos Módulos 1, 2 e 3 (SEF/MEC – 2001)

* Textos que focaram a temática leitura.

TEXTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS	
Localização do Texto	Título do texto
M2U4T9	Roteiros para planejamento de atividade*
M2U4T10	Listas*
M2U4T11	Contribuições à prática pedagógica 7 – Hipóteses de leitura*
M2U5T4	Análise de atividade de alfabetização
M2U5T6	O que são poemas, canções, cantigas de roda... *
M2U6T5	Chapeuzinho Vermelho
M2U6T6	Chapeuzinho Vermelho
M2U6T7	Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau
M2U7T4	Curupira
M2U7T5	Curupira
M2U7T6	Curupira
M2U7T7	Revisão de texto
M2U7T8	Roteiro para planejamento de atividade
M2U7T9	Registro reflexivo da professora Rosalinda
M2U7T13	Produção do aluno Renan
M2U7T14	Uma estratégia para auxiliar a revisão de aspectos discursivos dos textos produzidos pelos alunos
M2U7T15	Festa na floresta
M2U8T4	Coletânea de textos – Sugestões para o trabalho de textos com os alunos
M2U8T5	Contribuições à prática pedagógica – 8
M2U9T6	Verdades e mentiras sobre a cópia
M3U1T4	Se a maioria da classe vai bem e alguns não, estes devem receber ajuda pedagógica
M3U2T5	O que qualifica um bom projeto?
M3U2T6	Coletânea de projetos didáticos*
M3U2T10	Relatórios sobre dois projetos
M3U2T16	Conjunto de amostras de escrita
M3U3T10	Tem um caso aí de um tempo
M3U4T6	Condições a serem garantidas nas situações em que o professor lê para os alunos*
M3U5T10	Texto do aluno Luis Guilherme
M3U5T11	Texto da aluna Camila
M3U5T12	Texto do aluno Orlando
M3U5T14	Situações de ensino-aprendizagem 1: refletindo sobre a ortografia
M3U5T15	Contribuições à prática pedagógica – 9
M3U6T4	A prática em discussão
M3U6T5	Texto não-estruturado
M3U6T6	Textos não-estruturados
M3U6T15	Considerações sobre as atividades exibidas no programa “O que é e para que serve a pontuação”
M3U6T16	Contribuições à prática pedagógica – 10

Quadro 4 – Textos didático-metodológicos (continuação)

Fonte: *Coletânea de Textos* dos Módulos 1, 2 e 3 (SEF/MEC – 2001)

*Textos que focaram a temática leitura.

TEXTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS	
Localização do Texto	Título do texto
M3U7T4	Depoimento da professora Marina
M3U7T7	Contribuições à prática pedagógica – 11
M3U7T8	Planejamento (comentado) da atividade da professora Vera

Quadro 4 – Textos didático-metodológicos (conclusão)

Fonte: *Coletânea de Textos* dos Módulos 1, 2 e 3 (SEF/MEC – 2001)

* Textos que focaram a temática leitura.

É importante ressaltar que, ao selecionarmos os textos sobre leitura apresentados nas *Coletâneas de Textos* do PROFA, encontramos, dentre os 254 diferentes textos, apenas 22 que abordam a temática leitura, o que representa 8,7% do total dos textos, como pode ser contemplado na Tabela que se segue:

TABELA 3 – TEXTOS DO PROFA QUE ABORDAM A TEMÁTICA LEITURA SEF/MEC (2001)

Módulo	Textos	F	%
1	86	11	12,8
2	84	07	8,3
3	84	04	4,7
Total	254	22	8,7

Fonte: *Coletânea de Textos* dos Módulos 1, 2 e 3 do PROFA (SEF/MEC, 2001).

Se compararmos com os *Programas de Vídeo*, apresentados a seguir, é possível visualizarmos que 43,3% dos assuntos abordados referem-se a situações didáticas de leitura enquanto 8,7% dos textos escritos discutiram acerca da temática leitura. Isso porque, conforme salienta Facci (2004, p. 120), na perspectiva construtivista, é a “[...] análise da prática pedagógica e a reflexão sobre as dificuldades presentes nos processos educativos que são consideradas condições fundamentais na formação de professores [...]”. A esse respeito, Fosnot (1998) explica que, nessa vertente teórica:

- a) os cursos devem propiciar *experiências* de aprendizagem embasadas no construtivismo, com finalidade de criar oportunidades para que os docentes analisem sua própria aprendizagem e pensamento;

- b) os professores devem ser estimulados a realizarem *experiências* que investiguem a natureza do desenvolvimento psicológico das crianças;
- c) os professores devem realizar um trabalho de campo cooperativo, que é uma *situação de ensino em equipe*, na qual os participantes possam planejar e executar o que planejaram em conjunto com os ministrantes dos cursos;
- d) deve ser feito um *trabalho de campo reflexivo* (FOSNOT, 1998, p. 228-236, grifo nosso).

A partir desses critérios, podemos concluir que os cursos fundamentados na teoria construtivista valorizam, sobremaneira, a análise da prática pedagógica, pois é ela que, nessa visão, possibilita compreender como o aluno aprende e, por conseguinte, provoca repercussões em sala de aula.

6.1.5.4 Os Programas de Vídeo do PROFA

Os *Programas de Vídeo* (Figura 6) constituem a parte dos materiais videográficos do PROFA. De acordo com o *Documento de Apresentação* (2001), esses vídeos foram gravados ao longo de 800 horas-aulas nas salas de 14 professoras alfabetizadoras em sete escolas do Estado de São Paulo.



Figura 6 – Fita de Vídeo nº. 8 do Módulo 1 do PROFA
SEF/MEC

Desse total de horas de gravação, foram produzidos 30 *Programas de Vídeo* para serem executados em cada um dos encontros presenciais da formação. Esses vídeos foram agrupados por módulos: 1º) *Processos de aprendizagem*, referente ao

Módulo 1, constituído de 11 vídeos em nove fitas; 2º) *Didáticas 1*, referente ao Módulo 2, constituído de dez vídeos em quatro fitas – na primeira delas há um vídeo produzido especificamente para o formador; 3º) *Didáticas 2*, referente ao Módulo 3, com nove vídeos em quatro fitas. Cada vídeo foi organizado em torno de um conteúdo específico, como pode ser observado no Quadro a seguir.

Módulo do curso	Nº. do programa	Nome do programa	Tempo previsto
01	01	Mudanças em curso	35'50''
	02	Em outras palavras	26'58''
	03	Construção da escrita	58'23''
	04	Construção da escrita: primeiros passos	43'07''
	05	Escrever para aprender	38'52''
	06	O que está escrito e o que se pode ler *	33'34''
	07	Como ler sem saber ler *	37'09''
	08	Ler para aprender *	38'09''
	09	Alfabetização e contextos letrados *	35'36''
	10	O que acontece quando lemos *	14'00''
	11	Planejar é preciso	16'09''
02	00	Construindo competências de formador	42'57''
	01	Para organizar o trabalho pedagógico	30'54''
	02	O que temos de igual é o fato de sermos diferentes	27'18''
	03	O nome próprio e os próprios nomes *	29'44''
	04	Listas, listas e mais listas *	27'37''
	05	Textos que se sabe de cor *	26'54''
	06	Aprender a linguagem que se escreve *	31'54''
	07	Revisar para aprender a escrever	40'38''
	08	Revisão de texto bem escrito	23'04''
09	O que, por que, para que, discutindo práticas pedagógicas *	29'00''	
03	01	Avaliando: a quantas andamos	23'50''
	01	Projetos de leitura e escrita I *	35'42''
	01	Projetos de leitura e escrita II *	27'16''
	02	Alfabetização de jovens e adultos: temas para reflexão I	23'40''
	02	Alfabetização de jovens e adultos: temas para reflexão II	34'40''
	02	<i>Todo dia é dia de ler *</i>	28'00''

Quadro 5 – Temas dos *Programas de Vídeo* (continuação)

Fonte: Elaborado a partir de dados das capas dos programas de vídeo da base do PROFA (SEF/MEC, 2001).

* Programas de vídeo que focaram a temática leitura.

Módulo do curso	Nº. do programa	Nome do programa	Tempo previsto
	03	Como é que se escreve entendendo o erro ortográfico	29'58''
	03	Como é que se escreve ensinando ortografia	28'22''
	04	O que é e pra que serve a pontuação	37'30''
	04	Usar a língua e falar sobre a língua	40'36''
	04	Avaliando: até onde chegamos	17'37''

Quadro 5 – Temas dos *Programas de Vídeo* (conclusão)

Fonte: Elaborado a partir de dados das capas dos programas de vídeo da base do PROFA (SEF/MEC, 2001).

* Programas de vídeo que focaram a temática leitura.

A partir desse levantamento acerca dos temas dos *Programas de Vídeo*, constatamos que, dentre os 30 programas, 13 tratam, especificamente, da temática leitura, o que significa 43,3% de toda a produção. Para essa delimitação, partimos do princípio de que o termo “leitura” deveria estar presente no título e/ou no desenvolvimento do programa.

Os *Programas de Vídeo* foram organizados pela equipe pedagógica do PROFA, em torno de situações didáticas do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita, de informações acerca da alfabetização e das reuniões do *Grupo-Referência*, quando se discutia a aplicabilidade das atividades pedagógicas que eram propostas nas *Coletâneas de Textos* do programa.

Durante a exibição dos *Programas de Vídeo*, o professor formador deveria proceder conforme as pausas e problematizações estabelecidas no *Guia do Formador*, como podem ser contempladas no ANEXO D. O *Guia do Formador* do Módulo 2 registra que os formadores deveriam levar em consideração os seguintes aspectos:

Por serem parte integrante das unidades, os programas precisam ser apresentados de acordo com a estratégia proposta – *obedecendo às indicações de pausas e de discussões* – para que o grupo de professores possa compreender da melhor forma possível os conteúdos tratados e relacioná-los com o que já foi estudado.

Cada programa deve ser transmitido na *íntegra*, pois as cenas foram criteriosamente selecionadas e encadeadas de maneira a apresentar, por assim dizer, um ‘texto ilustrado’ sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Se pretender inserir, ou suprimir, alguma das pausas previstas, o formador precisa avaliar muito bem seu objetivo, para *não* comprometer o entendimento do grupo sobre o conteúdo estudado (BRASIL/PROFA, 2002, p. 13, grifo nosso).

A partir dessas considerações, percebemos que as orientações dadas no material revelam um discurso que orienta o formador para seguir na íntegra o que foi planejado e limita a possibilidade de alteração do que foi pensado pela equipe SEF/MEC. A nosso ver, isso confirma o caráter vertical do PROFA que imprime autoritariamente uma visão hegemônica para a formação do leitor na alfabetização que é a perspectiva construtivista. Nesse sentido, consideramos que o PROFA cerceia até mesmo a possibilidade de os formadores assumirem-se como sujeitos leitores críticos, pois a eles também é dirigido um discurso que os afasta da possibilidade de dialogarem com o conhecimento objeto da formação de que são responsáveis. Nesse caso, o trecho citado aponta que no âmbito do PROFA o formador é visto como um mero executante de uma estratégia de formação pensada/elaborada por outros. Portanto, trata-se de um modelo de formação que por basear-se em princípios construtivistas destitui os vários sujeitos (professores e formadores) de ampliarem a sua capacidade leitora.

Nesse contexto, é importante chamar atenção para o fato de que até mesmo as pausas a serem executadas durante a exibição dos *Programas de Vídeo* podem funcionar como um dos processos de controle exercido pela SEF/MEC para direcionar e, sobretudo, limitar as discussões entre os professores alfabetizadores.

Também cabe ressaltar que os 30 *Programas de Vídeo* foram destinados, em quantidade equivalente ao número de formadores e/ou de grupos de formação constituídos, a todas as instituições que estabeleceram parceria com o Governo Federal.

6.1.5.5 O Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA

Esse material apresenta-se com uma encadernação brochura que envolveu 198 páginas protegidas por uma capa mais grossa de cor, predominantemente amarela, e, no interior suas páginas, são de espessura média na cor amarelo suave (Figura

7). Na parte central, há o registro de escritas de crianças em fase de alfabetização que tentaram escrever as palavras diretora, sapo, livro, giz, gato, caderno, mariposa, formiga, rã e Reginaldo (acreditamos que seja o nome do aluno que construiu a escrita dos nomes). Foi direcionado aos formadores de grupo do PROFA.

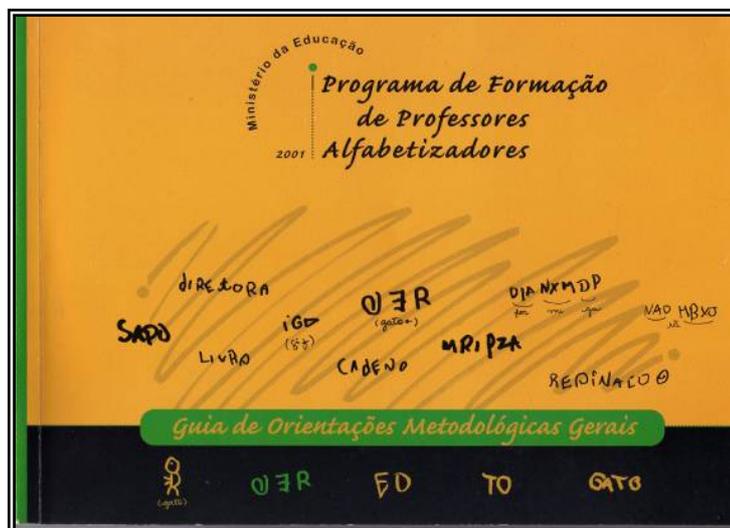


Figura 7 – Guia de Orientações Metodológicas do PROFA SEF/MEC – 2001

Inicialmente, apresentou uma carta escrita pela SEF/MEC, endereçada aos formadores, com o intuito de desmistificar uma cultura negativa que propagou a idéia de que o professor alfabetizador não tem o hábito de registrar/documentar os trabalhos que desenvolve em sala de aula com os alunos. A ênfase dada a essa afirmação encontra-se explícita no seguinte fragmento:

Como se pode ver, é falsa a afirmação de que o educador brasileiro não escreve, não documenta o seu trabalho: o número de páginas deste livro desmente isso. É certo que o educador brasileiro poderia escrever e compartilhar muito mais o que faz, mas isso ele já está percebendo e começa a mudar. Para satisfação de todos nós! (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 11).

O Sumário trouxe a apresentação e a introdução do material, que se dividiu em três capítulos. O Capítulo 1, *Resgatando Questões Importantes*, retomou questões que foram tratadas nos Referenciais Para a Formação de Professores (MEC/1998) e trouxe um depoimento. O Capítulo 2, *Construindo Competências de Formador*, tratou das competências profissionais do formador e das condições para

desenvolvê-las. Trouxe 97 depoimentos, 30 fotografias coloridas e duas em preto/branco dos professores na formação do projeto Parâmetros em Ação. O Capítulo 3, *Estratégias Metodológicas de Formação de Educadores*, apresentou 127 depoimentos, 56 fotos coloridas e três fotos preto/branco dos professores na formação Parâmetros em Ação, PCNs e no Curso Para Professores Indígenas.

Por meio de propostas e depoimentos de formadores que registraram por escrito sua prática nos grupos de formação, esse material buscou explicitar a concepção e as metodologias de formação adotadas no PROFA e em outros cursos desenvolvidos pela SEF/MEC. Os 225 depoimentos que compõem este livro são, em sua maioria, de profissionais que integraram a equipe de formadores e cursistas do projeto Parâmetros em Ação, como pode ser visto no APÊNDICE D.

6.1.5.6 Catálogo de Resenhas do PROFA

Esse material foi disponibilizado com encadernação espiral de 62 páginas protegidas por uma capa de espessura grossa, com o fundo quase em sua totalidade na cor amarela (Figura 8).

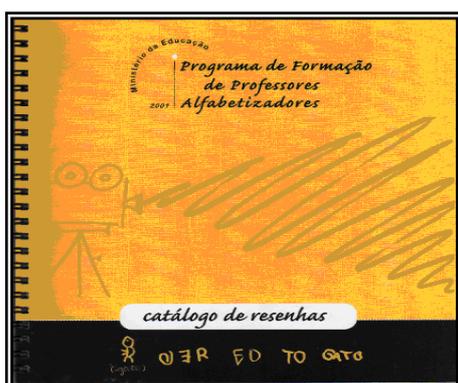


Figura 8 – Catálogo de Resenhas do PROFA SEF/MEC – 2001

Internamente, as folhas são pretas com textura suave. O título de cada resenha está centralizado na página com letras douradas e a distribuição do texto é feita com letras brancas em itálico. Esse catálogo trouxe uma resenha por página. Na parte inferior, havia uma ficha técnica com as características do filme, direção, gênero, prêmios/indicações e distribuição em vídeo, além de uma imagem ilustrativa do

Internamente, estava organizado da seguinte maneira: a) apresentação: em forma de uma carta endereçada aos cursistas, que enfatizava a importância da documentação por escrito no processo de formação dos professores alfabetizadores e encontrava-se na *Coletânea de Textos* do Módulo 1; b) agenda: um espaço reservado para as anotações, tais como datas dos encontros, das entregas dos trabalhos etc.; c) caderno de registro: folhas avulsas para o registro das tarefas propostas nos encontros e no *Trabalho pessoal*; d) contribuições à prática pedagógica: textos indicados em algumas unidades que propiciavam uma articulação dos fundamentos estudados com a prática pedagógica do professor alfabetizador no contexto da sala de aula; e) coletânea de textos do professor: espaço reservado ao arquivamento dos textos que eram distribuídos pelo formador do grupo, segundo as propostas de trabalho de cada unidade; f) “Li e gostei”: textos sugeridos pelos professores cursistas para serem lidos por todo o grupo e poderiam ser organizados sob a forma de um mural ou de um varal literário. Os professores poderiam escolher os que mais gostavam para reproduzir e arquivar no *Fichário*.

Como pode ser constatado pelas características físicas e estruturais dos materiais que compõem o *kit* PROFA, a apresentação do conteúdo teórico-metodológico, objeto da formação empreendida pela SEF/MEC por meio das parcerias, parece ter sido cuidadosamente preparada para possibilitar tanto ao formador quanto ao professor cursista um contato sedutor com o modelo de ensino da leitura a ser implementado nas salas de alfabetização, uma vez que todos os materiais, como descrito, esbanjam cores, formas, estratégias metodológicas que chamam atenção dos sujeitos envolvidos na formação.

7 O MODELO DE ENSINO DA LEITURA NO PROFA

7.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A análise dos discursos materializados no *Documento de Apresentação*, no *Guia do Formador* (Módulos 1, 2 e 3) e na *Coletânea de Textos* (Módulos 1, 2 e 3) sobre os pressupostos teóricos que sustentaram o modelo de ensino da leitura difundido pelo PROFA, permite-nos confirmar que a proposta do programa se assenta em pressupostos construtivistas, como pode ser explicitado no seguinte trecho:

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky têm cumprido o papel de divulgar um corpo de idéias [...], dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa (BRASIL/PROFA, M1U4T4, 2001c, p. 1).

Essa enunciação torna clara a predileção do discurso político-educacional do PROFA por um dos principais trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) tido como uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização. Tal é o caso do livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que, na língua portuguesa, foi publicado em 1985, sob o título de *Psicogênese da língua escrita*.

O referido trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999) foi apresentado aos professores alfabetizadores no *Documento de Apresentação* (2001a), especificamente, no texto *O direito de se alfabetizar na escola*. Esse texto justifica a implementação do PROFA no cenário educacional brasileiro, apresentando, em breves parágrafos generalistas, o surgimento do modelo escolar de alfabetização na França (1 §); a discussão acerca da ineficiência dos métodos de alfabetização, particularmente, o método global e o fonético, nos países da Europa, da América do Norte e do Sul, durante a primeira metade do século XX (1 §); a discussão em torno do fracasso escolar em alfabetização das crianças negras nos Estados Unidos, na década de 1960 (1 §); as *teorias do déficit* justificando a incapacidade das famílias das crianças mais pobres em proporcionar os estímulos adequados para a aprendizagem da leitura e da

escrita (1 §); a propagação dos *Testes ABC* de Lourenço Filho no Brasil, nos anos de 1970 (1 §); e, acima de todas essas discussões, apresenta o construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1 §), como o que se tem de mais “novo” e avançado para provocar “novas” práticas na alfabetização de crianças. De acordo com o discurso da SEF/MEC, um

[...] trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes... (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 8).

Como se pode perceber, o modelo de ensino da leitura preconizado pelo PROFA contrapõe-se à abordagem associacionista de aprendizagem, em que se discutia qual era o método apropriado para o ensino da leitura e se ensinava o processo de decodificação do código lingüístico que permitia aos alunos captar o significativo e entender o significado instaurado no texto pelo autor; e considera como “adequado” o modelo de ensino da leitura que se fundamenta nos discursos construtivistas.

Apesar de a equipe pedagógica do programa se fundamentar no construtivismo para propor um modelo de ensino da leitura para as classes de alfabetização, os pressupostos filosóficos e epistemológicos da teoria de Piaget não são discutidos nos materiais escritos e videográficos do PROFA, como salientado por Costa (2004). Todavia é possível visualizar, de modo implícito, os discursos da concepção construtivista interacionista piagetiana sobre o papel do ensino escolar, por exemplo, no seguinte enunciado do PROFA: “Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que *aprendam a aprender*”

(BRASIL/PROFA, 2002, p. 111, grifo do autor). Trata-se, nitidamente, do lema “aprender a aprender” postulado pelo próprio Piaget: “*O ideal da educação [...] é antes de tudo aprender a aprender [...]*” (PIAGET, 1983, p. 225, grifo do autor).

No entanto, a perspectiva dialógica da qual partimos nos instiga a questionar: por que, diante da proposta de um modelo de ensino da leitura que se afirma construtivista interacionista de base piagetiana, os discursos materializados nos textos do PROFA não apontam e nem discutem, ao menos, a categoria basilar piagetiana – o interacionismo? Quais são os discursos que subjazem à origem desse conceito e que foram abafados? Ao defender uma proposta construtivista interacionista, o PROFA não estaria, mesmo implicitamente, apontando uma secundarização do trabalho de ensino na instituição escolar?

Quando Piaget trata da questão do interacionismo, conforme apontamos nos capítulos anteriores, está se referindo a uma categoria de análise fundamentalmente biológica e naturalizante das relações estabelecidas entre sujeito e objeto, seja este um objeto no sentido estrito do termo, seja outro sujeito. Dessa forma, a base epistemológica da interação nos permite entender que as relações efetivadas entre sujeito e objeto ocorrem da mesma maneira durante todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, possibilitando o alcance de níveis conceituais diferentes caracterizados por etapas que necessariamente evoluem das mais elementares às mais complexas.

Pelo fato de assentar-se nos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento psicológico do indivíduo, o referido autor compreende que o conhecimento não é construído nem pelo sujeito nem pelo objeto, mas nas “[...] interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto pelos estímulos externos” (PIAGET, 1973, p. 40). Portanto o conhecimento se desenvolve num processo espontâneo de auto-regulação, em que o indivíduo se apropria progressivamente das características próprias do objeto, de tal modo que a assimilação deste às estruturas daquele está intrinsecamente relacionada com a acomodação das estruturas do indivíduo às propriedades do objeto, sendo ambos resultados de um processo permanente de construção, pois “[...] a relação entre o sujeito e o objeto

material modifica o sujeito e o objeto ao mesmo tempo pela assimilação deste àquele, e pela acomodação do sujeito ao objeto” (PIAGET, 1973a, p. 35). Pelo fato de os mecanismos de interação serem determinados fundamentalmente pelos fatores orgânicos do indivíduo, que são tidos como de caráter universal, eles independem do contexto sócio-histórico e cultural em que o sujeito está inserido e, assim, naturaliza as relações entre os indivíduos e a sociedade.

Duarte (2004, p. 114) afirma que essa naturalização se constitui num processo ideológico que, estrategicamente, vem sendo utilizado no campo educacional com a finalidade de propagar “[...] que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer às condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação”. Seguindo esse direcionamento, o PROFA enuncia que,

[...] na boa lógica construtivista, parece mais adequado pensar numa organização [do ensino da leitura] que favoreça as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando de uma exposição; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa o requeira ou o permita; interações individuais, que permitam ajudar os alunos de forma mais específica; etc. Assim se favorece a possibilidade de observar, que é um dos pontos em que se apóia a intervenção. O outro ponto de apoio é constituído pela plasticidade, a possibilidade de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos (BRASIL/PROFA, 2002, p. 109).

Assim sendo, pode-se inferir que o PROFA, ao referendar o construtivismo interacionista piagetiano como princípio constitutivo do seu modelo de ensino da leitura, assumiu a interação como o núcleo organizador da proposta de trabalho com o ensino da leitura nas classes de alfabetização. Observamos, então, que, na perspectiva construtivista interacionista,

[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado (BRASIL/PROFA, 2002, p. 109).

Para se manter coerente com os pressupostos da abordagem construtivista, o modelo de ensino da leitura precisa ser naturalizado, já que transforma o conhecimento em uma construção do sujeito como ser individual e, conseqüentemente, nega a existência de um conhecimento universal e objetivo. Partindo desse princípio, a SEF/MEC enuncia que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de texto e sua respectiva linguagem” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 216). Dessa maneira, o modelo de ensino da leitura prioriza a interação das crianças com o objeto de conhecimento (no caso, o texto), pois se acredita que elas “[...] aprendem a ler através da leitura” (BRASIL/PROFA, M1U9T13, 2001c, p. 1) e que a

[...] simples prática dará [...] a oportunidade de adquirir *insights*, de gerar idéias e testar hipóteses sobre leitura enquanto permanecem livres para selecionar e controlar aquilo que elas têm mais probabilidade de aprender sempre que fizer um maior sentido para elas (BRASIL/PROFA, M1U9T13, 2001c, p. 7, grifo do autor).

Nesse cenário, cabe ressaltar que também consideramos importante a relação dos alunos com diferentes textos no trabalho com a leitura nas classes de alfabetização. Entretanto a mediação, por parte do professor, no processo de ensino aprendizagem da leitura é fundamental, uma vez que as crianças não se apropriam de características específicas do sistema de escrita, necessárias para a aprendizagem da leitura, sem a mediação do outro e tampouco de modo espontâneo.

Partimos do princípio de que, para a criança, na fase inicial de alfabetização, aprender a ler, faz-se necessário que o professor realize um trabalho de ensino que lhe possibilite se apropriar da linguagem escrita e se relacionar com ela nas suas diversas formas de existência na sociedade, de maneira crítica. Não estamos querendo dizer que a escola deva primeiro ensinar a escrever e só depois ensinar a ler, pois reconhecemos a alfabetização como “[...] uma prática social em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2006, p. 8). Isso significa dizer que o ensino da leitura, na alfabetização, deve se efetuar de forma integrada, articulando aprendizagem da linguagem escrita com a inserção do indivíduo em práticas de leitura e de produção de texto.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura deve ser encarado como uma atividade sistematizada em que o professor se coloque como o mediador entre as crianças e a linguagem escrita. Assim, cabe ao professor ensinar a criança a ler a partir de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e, nesse processo de ensino, além das características do sistema de escrita e do seu funcionamento, ele também deve ensiná-las a comparar informações de mais de um texto e relacioná-las com suas vivências, a indagar os textos, a compreender o que está explícito e também o que está subentendido no texto, a construir inferências, a antecipar conteúdos, a identificar informações, a reconstruir as idéias do texto, a compreender as funções dos textos bem como as situações em que são usados pelos sujeitos e com que intenções, a fim de que as crianças aprendam a apresentar suas contrapalavras ao texto.

Contudo, os discursos do PROFA legitimam que a interação do aluno, em fase de alfabetização, com o texto, na sua forma material objetiva, proporciona, por si só, a aprendizagem da leitura. Isso se justifica pela crença de que o ensino deve levar os alunos a atuarem

[...] de forma autônoma não apenas na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, procedimentais ou atitudinais, como também na definição de objetivos, no planejamento das ações que lhe permitam alcançá-los e em sua realização e controle. Enfim, em tudo o que envolve ter adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autodireção e a auto-regulação do processo de aprendizagem.

Haverá que promover o trabalho independente através de situações em que possam se atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos construídos, assegurando a atividade construtiva do aluno e sua autonomia, a fim de que se possa aprender por si mesmo (BRASIL/PROFA, 2002, p. 119).

Ao enfatizar que as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho são qualitativamente superiores e mais desejáveis àquelas que ele realiza pela transmissão de conteúdos por outrem, podemos afirmar que o modelo construtivista interacionista de ensino da leitura defendido pelo PROFA assume uma *concepção negativa* sobre o ato de ensinar, pois dicotomiza a conquista da autonomia intelectual pelo aluno e a transmissão de conhecimentos pelo professor. Para Duarte

(2004, p. 34-35), tal predileção é justificada sob o argumento de que a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo “[...] seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma”.

Segundo Facci (2004, p. 127), temos assistido, com a perspectiva construtivista, a uma descaracterização do papel do ensino escolar e também do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a autora suscita algumas questões:

Como o aluno pode apropriar-se da produção humana? Ele vai ter que ‘recriar’ o mundo? E, também, como poderá humanizar-se? [...] o processo de humanização se dá por meio da apropriação das objetivações humanas, entretanto, como se apropriar dessas objetivações, se o que interessa não é o conteúdo, mas sim a forma de aprender, como propõe o construtivismo? Além disso, se não nos apropriarmos da produção histórica da humanidade, como poderemos provocar mudanças nessa situação de opressão em que vivemos? Ou devemos, usando uma terminologia da escola piagetiana, nos ‘adaptar’ à realidade?

Os questionamentos de Facci (2004) reforçam, em muito, aquilo que afirmamos no segundo capítulo deste trabalho – a abordagem construtivista se coaduna com uma política educacional excludente que está a serviço dos interesses da classe dominante, tendo em vista que vem promovendo um esvaziamento do trabalho de ensino do professor.

Entretanto pensar o ensino da leitura numa perspectiva dialógica de linguagem, pressuposto desta pesquisa, significa compreender o professor como o elo mediador no processo de ensino aprendizagem da leitura, uma vez que ele deve organizar intencional e sistematicamente um trabalho que possibilite as crianças se apropriarem da linguagem escrita e compreenderem o seu funcionamento. A apropriação da linguagem escrita, nessa abordagem, envolve um processo de ensino aprendizagem que permite aos indivíduos reconhecerem a linguagem como produto da interação entre sujeitos que se atualiza na enunciação dialógica, num

contexto de produção concreto, heterogêneo, contraditório e de natureza sócio-histórica ideológica.

Assim, a leitura se coloca como uma prática social que promove a interação entre os sujeitos que, com alguma finalidade, dialogam com outros sujeitos por meio dos textos que circulam na sociedade. Portanto a atividade da leitura exige dos sujeitos o exercício do diálogo, ou seja, da produção de sentidos e, para que as crianças aprendam a dialogar com o texto, a oferecer suas contrapalavras, a assumir uma posição responsiva diante do texto, faz-se necessário que o ensino da leitura se efetive em um contexto em que o professor alfabetizador assuma o papel de ensinar as crianças a se relacionar com os escritos de forma a construírem diálogos com diferentes gêneros textuais.

Tomando o aluno como um sujeito ativo que aprende a ler a partir da interação com o texto, sem necessitar da mediação do professor no processo ensino aprendizagem da leitura, o PROFA afirma que, para esse aluno ler textos, quando ainda não se sabe ler convencionalmente, é preciso “[...] utilizar simultaneamente estratégias de leitura que implicam decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 17) e que não cabe ao professor alfabetizador “[...] ensinar aos alunos as estratégias de leitura [porque eles] aprenderão essas estratégias e farão uso delas à medida que interagirem com a leitura [...]” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 17).

Nessas enunciações, é possível depreender que o programa em pauta compreende a leitura como uma simples atividade de construção de significado e, desse modo, ela não precisa ser ensinada na escola, porque as crianças desenvolvem a capacidade de compreender textos mobilizando as estratégias necessárias, de forma natural e espontânea, numa relação direta com o objeto de conhecimento (nesse caso, o texto). De modo inverso, compreendemos que essas estratégias também precisam ser ensinadas pelo professor no processo de ensino aprendizagem da leitura, porque, sendo o texto uma unidade altamente complexa de significação, o simples contato da criança, em fase de alfabetização, com esse material não permite que ela decodifique o código escrito, compare as informações de mais de um texto, indague o texto, entenda o que está explícito e o que está

subentendido no texto, construa inferências, antecipe conteúdos, reconstrua as idéias do texto e as relacione com o vivido.

Em função disso que tais estratégias precisam ser ensinadas em situações contextualizadas que permitam ao aluno-leitor oferecer ao texto as suas contrapalavras, porque, como salienta Geraldi (2002), são as palavras que carregamos que multiplicam as possibilidades de compreensão do que está explícito e do que está subentendido no texto e a partir das relações dialógicas estabelecidas entre autor-texto-leitor aquelas se constituem em novas contrapalavras num processo contínuo de produção de sentidos.

Como pôde ser visto, o caráter pretensamente “novo” do construtivismo, que foi apresentado pelo PROFA “[...] como o único caminho para pensar-se a educação de uma forma que considerasse o aluno e sua atividade mental” (DUARTE, 2004, p. 59), acaba mostrando sua face conservadora que raramente é problematizada.

7.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Buscando uma abordagem metodológica que se coadune com os pressupostos teóricos que sustentam seu modelo de ensino da leitura – o construtivismo interacionista piagetiano e a *Psicogênese da língua escrita* –, o PROFA se ancorou “[...] fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema [...]” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 21) que implicam, para o professor regente de classe, o “[...] planejamento de situações de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo difíceis e possíveis, ou seja, em atividades e intervenções pedagógicas adequadas às necessidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL/PROFA, M2UET6, 2002b, p. 1).

Desse modo, entendemos que a orientação metodológica adotada pelo PROFA considera que a organização do trabalho com a leitura nas classes de alfabetização deve levar em conta as necessidades, as possibilidades bem como os interesses, as motivações e as experiências dos alunos. Também deve considerar os conhecimentos prévios dos discentes para, a partir do que eles sabem e pensam

sobre a leitura, planejar atividades que os levem a refletir e buscar soluções “adequadas” para a resolução da tarefa, isto é, o professor alfabetizador deve estabelecer determinadas situações de aprendizagem com atividades difíceis, mas possíveis de serem realizadas pelos alunos.

Cabe ao professor alfabetizador, nesse modelo metodológico de resolução de situações-problema, organizar atividades de leitura a partir de situações problematizadoras que levem os alunos ao conflito cognitivo, ao desequilíbrio e às reequilibrações sucessivas que, por sua vez, facilitam a construção do conhecimento. Facci (2004, p. 118), salienta que na abordagem metodológica de ensino construtivista os “[...] alunos devem ser incentivados nas suas capacidades de desconstruir e construir o conhecimento como expressão objetiva da subjetividade epistêmica da inteligência, processo que incorpora surpresas, situações novas, desafios”.

Um dos textos do PROFA permite verificar os princípios metodológicos que devem nortear o planejamento de uma situação de aprendizagem em que as atividades de leitura sejam, concomitantemente, difíceis e possíveis. No discurso de Weisz (apud BRASIL/PROFA, M1U5T4, 2001c, p. 1), que é o principal sujeito responsável pelo PROFA, para que a atividade possa ser considerada como uma “boa” situação de aprendizagem de leitura, deve ancorar-se em quatro princípios didáticos:

1. Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.
2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.
3. O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.
4. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles.

Nesse contexto, é importante retomarmos uma questão central suscitada por Geraldi (2006, p. 40), no que diz respeito à escolha de uma determinada metodologia de

ensino e não de outra – “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” – ressalta o referido autor. O que podemos visualizar nos pressupostos metodológicos do modelo de ensino da leitura adotado pelo PROFA, então, é aquilo que já está posto em seus pressupostos teóricos – o professor como um parceiro que oferece uma ajuda ao aluno com a finalidade de que ele organize a sua própria aprendizagem da leitura, visto que as “[...] crianças ‘sabem’, de maneira implícita, como resolver os problemas de aprendizagem da leitura. E, na realidade, deve-se confiar na capacidade que elas têm de aprender porque os aspectos mais importantes da leitura *não* podem ser ensinados” (BRASIL/PROFA, M1U9T13, 2001c, p. 1, grifo nosso).

Discordamos desse discurso do PROFA porque acreditamos que a leitura é uma prática social e se constitui numa atividade dialógica de produção de sentidos para o que lemos. Portanto, como será possível para uma criança, na fase inicial de alfabetização, estabelecer relações entre os seus conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto, fazer inferências, comparações, formular perguntas relacionadas com o seu conteúdo, oferecer suas contrapalavras ao autor, se não for por meio de um trabalho de ensino mediado pelo professor? Acreditamos que todas as crianças têm condições de aprender a ler, independentemente de sua origem social, suas condições econômicas e culturais, contudo tanto a mediação qualificada do professor quanto a organização sistemática e intencional das atividades de leitura são imprescindíveis no processo ensino aprendizagem da leitura que tem por objetivo a formação de leitores críticos.

O terceiro princípio basilar que sustenta uma “boa” situação de aprendizagem da leitura, já citado, se refere à organização de tais situações a partir do uso de textos. Segundo a equipe pedagógica do programa, os professores devem planejar as atividades de leitura tendo por base a diversidade textual a fim de que os alunos estabeleçam um vínculo prazeroso com a leitura e reflitam sobre as características e o funcionamento da escrita alfabética. No entanto, não são quaisquer textos que cumprem esses objetivos, por isso o PROFA estabeleceu alguns critérios que devem ser observados pelo professor para uma escolha “adequada” dos textos a serem utilizados nas atividades de leitura, conforme pode ser constatado no enunciado que se segue:

[...] a complexidade do texto, o nível de dificuldade da atividade em relação ao texto escolhido, a familiaridade dos alunos com o tipo de texto, a adequação do conteúdo à faixa etária e a adequação dos textos selecionados e da proposta de atividade às necessidades de aprendizagem dos alunos (BRASIL/PROFA, M2UET6, 2002b, p. 10).

Tomando por base esses critérios, o PROFA ainda explicita que os textos “mais adequados” para o trabalho com a leitura, nas classes de alfabetização, são aqueles que mantêm certa proximidade com o cotidiano da criança. Tal é o caso das

[...] listas, canções, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua, regras de instrução. Geralmente são textos curtos, em que os alunos têm possibilidades de antecipar o escrito (receitas conhecidas, regras de instruções, listas...), ou que sabem de cor (poesias, canções, provérbios, parlendas...). No caso dos textos poéticos, a organização em versos, a presença de rimas e os ritmos que animam cada um deles colaboram para que as crianças, embora não saibam ler no sentido convencional, possam ler esses textos (BRASIL/PROFA, M1U5T4, 2001c, p. 3).

Definidos os princípios orientadores para o professor alfabetizador planejar “boas” situações de aprendizagem da leitura, os critérios que vão nortear a escolha dos textos “adequados” e quais textos atendem a esses critérios, a equipe pedagógica do PROFA propôs nove diferentes modelos de “boas” situações de aprendizagem da leitura planejadas a partir dos textos já citados, acreditando que, dessa maneira, é possível tornar a aprendizagem da leitura significativa para as crianças. Observamos, então, que o programa orienta o trabalho com a leitura, nas classes de alfabetização, de diferentes maneiras, pois sugere atividades com a leitura individual e coletiva, oral e silenciosa. Nessa direção, questionamos se o programa introduz algum tipo de inovação para o ensino da leitura a partir das propostas de situações de aprendizagem, descritas a seguir, e, em caso afirmativo, como essas inovações podem contribuir para romper com “antigas” formas de se conceber a leitura e o seu ensino. As “boas” situações de aprendizagem elencadas pelo PROFA são:

1. Leitura pelo professor – É importante que o professor faça a leitura de vários textos do mesmo gênero (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas), de modo que os alunos possam se apropriar de um amplo repertório do texto em questão. Essa atividade de leitura pode ser diária (na hora da

chegada, na volta do recreio...), ou semanal. O importante é que os alunos tenham um contato freqüente com os textos, para que possam conhecê-los melhor.

2. Leitura compartilhada (professor e alunos) de textos conhecidos – Em alguns momentos da rotina de sala de aula, o professor pode ler junto com os alunos alguns textos (adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas) que os alunos conheçam bastante, para que possam inferir e antecipar significados durante a leitura. Os textos que serão lidos podem estar afixados na sala em forma de cartaz, escritos na lousa ou impressos no livro do aluno.

3. Leitura coletiva – Ler, cantar, recitar e brincar com textos conhecidos. É fundamental que os alunos possam vivenciar na escola situações em que a leitura esteja vinculada diretamente ao desfrute pessoal, à descontração e ao prazer.

4. Leitura dirigida – Propor atividades de leitura em que os alunos tenham de localizar palavras em um texto conhecido. Por exemplo: o professor lê o texto inteiro e depois pede aos alunos que localizem uma palavra determinada (ex.: 'piano', na parlenda 'Lá em cima do piano'). A intenção é que possam utilizar seus conhecimentos sobre a escrita para localizar e ler as palavras selecionadas.

5. Leitura individual – Quando os alunos conhecem bastante os textos, já podem começar a lê-los individualmente. E nesse caso é importante que tenham objetivos com a atividade de leitura. Por exemplo: ler para escolher a parte de que mais gosta, ler para depois recitar em voz alta para todos etc.

6. Roda de leitura – Sentar em roda é uma boa estratégia para socializar experiências e conhecimentos, pois favorece a troca entre os alunos [...]. A roda de leitura permite compartilhar momentos de prazer e diversão com a leitura. No caso dos trava-línguas, é interessante propor um concurso de trava-línguas – falar sem tropeçar nas palavras.

7. Aprendendo com outros – A interação com bons modelos é fundamental na aprendizagem, por isso é importante que os alunos possam compartilhar atos de leitura e observar outras pessoas lendo, recitando ou cantando os textos que estão estudando. Desta forma podem aprender a utilizar uma variedade maior de recursos interpretativos: entonação, pausas, expressões faciais, gestos... O professor pode chamar para a sala de aula alguns familiares ou pessoas da comunidade que gostem de ler, recitar ou cantar para os outros. Também é possível levar para a sala de aula gravações de pessoas lendo, cantando ou recitando.

8. Gravação – Se for possível, grave em fita cassete a leitura ou recitação dos alunos de seus textos preferidos. Esta fita pode compor o acervo da classe, ou ser um presente para alguém especial.

9. **Projetos** – As propostas de aprendizagem também podem ser organizadas por meio de projetos que proponham aos alunos situações comunicativas envolvendo a leitura e escrita das adivinhas, cantigas de roda, parlendas, quadrinhas ou trava-línguas. Essas propostas de trabalho podem contemplar todas as séries, cada aluno contribuindo de acordo com suas possibilidades. Exemplos: propor a realização de:

- um mural/painel de textos para colocar na entrada da escola;
- um recital ou coral para pessoas da comunidade;
- um livro de textos, para presentear alguém ou para compor a biblioteca da classe.

Como os textos produzidos nos projetos têm um leitor real, o professor deve torná-lo o mais legível possível, com o mínimo de erros, traduzindo a escrita dos alunos ou revisando as escritas em que só faltam algumas letras (BRASIL/PROFA, M2U5T6, 2002b, p. 4-6).

Considerando que determinadas situações de aprendizagem da leitura propostas pelo PROFA – *Leitura pelo professor; Leitura compartilhada; Leitura coletiva; Rodas de leitura; e, Aprendendo com outros* – indicam a importância de a leitura despertar nas crianças o prazer e o gosto pelo ato de ler, como também a necessidade de o professor ou de um adulto experiente (no exemplo, *Aprendendo com outros*) apresentar-se como aquele que confere um modelo de leitura para o aluno, pois, como explicitamos nos capítulos anteriores, o construtivismo defende que “[...] o exemplo ensina mais do que qualquer teoria” (ARCE, 2000, p. 55), voltamos nosso olhar para a análise da segunda situação de aprendizagem sugerida pelo programa – a *Leitura compartilhada*.

É importante salientar que essa escolha se justifica pelo fato de que a *Leitura compartilhada* foi uma prática recorrente nos encontros de formação dos professores alfabetizadores, em que o professor formador se constituiu como um modelo de leitura autorizado para os professores cursistas. Prova disso é que, dentre os 254 textos organizados nas *Coletâneas de Textos* do PROFA (Módulos 1, 2 e 3), 116 destinaram-se à *Leitura compartilhada*, o que representa 45,6% do total de textos escritos direcionados para os encontros semanais do curso.

Mediante essa prática, a equipe pedagógica do programa teve o propósito de ampliar o horizonte cultural dos professores alfabetizadores compartilhando uma “boa” história e, sobretudo, procurando formar o “hábito” da leitura diária de textos literários para os alunos. Assim, pretendeu demonstrar que ler

[...] sem compromisso com uma tarefa pedagógica específica é mesmo um agrado, porque revela o cuidado do formador com o grupo: ele escolhe um texto que considera interessante, ensaia a leitura para poder realizá-la de forma sedutora e... sem compromisso com algum tipo de utilidade pedagógica, simplesmente lê para o grupo, nada mais. Lê para compartilhar e provocar emoções, apenas isso (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 114).

Para o contexto da sala de aula, o programa perpetuou o mesmo objetivo – ler por ler, sem um objetivo específico para a *Leitura compartilhada*. Embora a equipe pedagógica do PROFA afirme que, nessa atividade, o formador ou o professor alfabetizador “[...] simplesmente lê para o grupo, nada mais” (BRASIL/PROFA, 2001d, p. 114), essa mesma equipe categorizou os 116 textos que se destinavam, especificamente, a essa situação de aprendizagem da leitura em 23 finalidades diferentes, conforme a Tabela a seguir:

TABELA 4 – FINALIDADES DE LEITURA IDENTIFICADAS NO GUIA DO FORMADOR (MÓDULOS 1, 2 E 3)

Finalidades	F	%
Apreciar	23	19,8
Emocionar	14	12,1
Divertir	13	11,0
Refletir	11	9,5
Conhecer	09	7,8
Informar	06	5,2
Pensar	04	3,4
Conhecer melhor	04	3,4
Arrepiar	04	3,4
Saborear	04	3,4
Surpreender	03	2,6
Cantar	03	2,6
Encantar	03	2,6
Ficar sabendo	02	1,7
Rir	01	0,9
Rir e cantar	01	0,9
Cantar e apreciar	01	0,9
Sonhar	01	0,9
Identificar	01	0,9
Intrigar	01	0,9
Relembrar	01	0,9
Brincar com as palavras	01	0,9
Lamentar	01	0,9
Ausência de finalidade	04	3,4
TOTAL	116	100

Fonte: Guia do Formador do PROFA – Módulos 1, 2 e 3 (SEF/MEC – 2001).

Antes de tecermos algumas considerações a respeito das finalidades dos textos selecionados para a atividade da *Leitura compartilhada*, buscamos identificar as vozes que foram autorizadas pela SEF/MEC a se pronunciar e compartilhar momentos de prazer com os professores alfabetizadores. Com essa finalidade, construímos um Quadro (APÊNDICE F) com todos os escritores selecionados pela equipe pedagógica do programa. Assim, pudemos observar que os textos selecionados são de autores já consagrados como expoentes no contexto cultural. Dentre eles, podemos citar Clarice Lispector, Fernando Pessoa, João Cabral de Melo Neto, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Alves, Machado de Assis, Luiz Fernando Veríssimo, Leonardo Boff, João Guimarães Rosa, Monteiro Lobato, Cecília Meireles.

Souza e Silva (2004, p. 175), seguindo os direcionamentos do PROFA, também defendem a atividade da *Leitura compartilhada* como uma das possibilidades de incluir os professores nas práticas de leitura, por outras palavras, de ressignificar “[...] o olhar, os sentidos e as reflexões do grupo em relação às práticas leitoras e ao seu papel na dinâmica da escola e da vida [...]”.

Ao refletirmos acerca das finalidades da *Leitura compartilhada*, conforme apontamos na Tabela 4, observamos uma maior repercussão da leitura como um ato de apreciar, o que representa 19,8% do total dos 116 textos propostos nas *Coletâneas de Textos* dos três módulos do PROFA; a segunda maior frequência diz respeito à leitura para emocionar, representando um total de 12,1%, incidindo em maior número nos Módulos 1 e 2; e, em terceiro lugar, a leitura como forma de diversão, compreendendo um total de 11% dos textos distribuídos nos três módulos.

Desse modo, podemos concluir que o objetivo da leitura nessa atividade consiste em ler por prazer – *apreciar, emocionar e divertir*. De acordo com Marcelino (2003), a concepção de uma leitura prazerosa está sustentada pela voz de Barthes no livro *O prazer do texto*, publicado na França, na década de 1970. Para o referido autor, o prazer não se encontra predeterminado no texto, uma vez que é uma sensação do indivíduo, um ato não social, portanto ele emerge no ato de ler numa relação intransferível entre o leitor e o texto. O que Barthes reivindicava, conforme aponta Marcelino (2003, p. 51, grifo nosso), era o “[...] individual contra o ‘universal’ do

modelo estruturalista, o corpo contra o conceito, o *prazer* contra a seriedade acadêmica, o diletantismo contra o cientificismo”. Nesse sentido, as discussões sobre a leitura prazerosa desse autor não foram pensadas para o contexto escolar e também não foram bem-aceitas pelos partidários da esquerda francesa que viam nas idéias sobre o prazer do texto “[...] uma forma de individualização, em oposição ao social, além de uma condução para a alienação e conformismo com o mundo” (MARCELINO, 2003, p. 57).

Em nosso país, as idéias do referido autor só foram propagadas na década de 80, quando um grupo de intelectuais brasileiros que estavam freqüentando os cursos de pós-graduação na Europa retornou ao Brasil e, ao serem apropriadas pelos brasileiros, foram direcionadas, particularmente, para a instituição educacional escola. Isso porque, como aponta Marcelino (2003), na década de 1980, discutia-se, no Brasil, a *crise da leitura*, devido ao alto índice de repetência e evasão nas séries iniciais do Ensino Fundamental, ao número reduzido de leitores, à ausência de incentivos à leitura nas escolas e à falta do gosto pela leitura por parte dos alunos. A referida autora ressalta que, nesse período, os discursos sobre a *crise da leitura* na escola foram materializados por Zilberman (1982), no livro *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*.

Portanto as idéias de Barthes (apud MARCELINO, 2003) tomaram um novo rumo ao serem apropriadas com a pretensão de solucionar os problemas com a leitura que atravessavam (e ainda atravessam) o contexto educacional brasileiro. Conforme aponta Bakhtin (2004), a apreensão do discurso do outro se dá em determinada época e de acordo com as tendências sociais dominantes, pois aquele

[...] que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental [...] é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido pelo exterior. A palavra vai à palavra (BAKHTIN, 2004, p. 147).

Assim, como na década de 80, o PROFA se apropriou dos discursos sobre a leitura prazerosa com a pretensão de formar “bons” leitores e a legitimou pelos modelos de

situações de aprendizagem da leitura recomendados ao professor alfabetizador, representando 55% do total das situações de aprendizagem propostas e também pela prática da *Leitura compartilhada* que deve se efetivar a partir da leitura de autores consagrados, como os já citados, representando 45,6% do total de textos das *Coletâneas*.

Considerando que a maioria das “boas” situações de aprendizagem da leitura propostas pelo PROFA enfatizaram a leitura como fruição e que, dentre as 23 finalidades da *Leitura compartilhada*, não encontramos, por exemplo, a finalidade de ler para compreender e aprender o que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade ou para aprender a ter uma atitude crítica e ativa diante do mundo, nos questionamos se o modelo de ensino da leitura proposto pelo PROFA teve a pretensão de formar o aluno apenas como apreciador de “boas” obras de literatura ou, além disso, como leitor crítico.

A segunda situação de aprendizagem da leitura, proposta pelo PROFA, para a organização metodológica do trabalho com a leitura nas classes de alfabetização que tomamos para análise foi a *Leitura dirigida*. É interessante observar nessa atividade, que seu objetivo consiste em “[...] favorecer a reflexão dos alunos sobre o sistema alfabético de escrita por meio da leitura de textos (a respeito dos quais já dispõem de algumas informações, tornando possível o uso de estratégias antecipatórias)” (BRASIL/PROFA, M1U7T3, 2001c, p. 2).

Além de apontar que os textos mais “adequados” para o desenvolvimento da *Leitura dirigida* são as listas, cantigas de roda, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua e regras de instrução, a equipe pedagógica do PROFA propôs que o professor alfabetizador organize os *agrupamentos produtivos* a fim de que as crianças confrontem suas idéias com a dos colegas, ofereçam e recebam informações. Por outras palavras, o docente deve organizar os alunos, geralmente, em duplas para a realização das atividades que objetivam, por exemplo, a localização de determinadas palavras em textos conhecidos. Contudo, para que tais parcerias sejam de fato produtivas, faz-se necessário que o professor leve em consideração

[...] os objetivos da atividade proposta, o conhecimento que os alunos possuem e a natureza da atividade. 'As interações, os agrupamentos, devem ser pensados tanto do ponto de vista do que se pode aprender durante a atividade como do ponto de vista das questões que cada aluno pode 'levar' para pensar. Um outro fator importante a considerar, além do conhecimento que os alunos possuem, são suas características pessoais: seus traços de personalidade, por um lado, e a disposição de realizar atividades em parceria com um determinado colega, por outro. Às vezes, a tomar pelo nível de conhecimento, a dupla poderia ser perfeita, mas o estilo pessoal de cada um dos alunos indica que é melhor não juntá-los, pois o trabalho tenderia a ser improdutivo' (BRASIL/PROFA, M2UET6, 2002b, p. 17).

Além desses critérios, é preciso que o professor alfabetizador realize diagnósticos dos níveis de escrita das crianças, porque, embora a situação de aprendizagem proposta seja *Leitura dirigida*, os agrupamentos, segundo a equipe pedagógica do PROFA, devem ser planejados a partir dos níveis de evolução da escrita dos alunos. Desse modo, torna-se necessário ressaltar que o fato de uma criança apresentar, por exemplo, uma hipótese de escrita alfabética, num determinado momento do processo ensino aprendizagem da escrita, não pressupõe, necessariamente, que ela possa ler um texto, visto que, como apontamos, Ferreiro e Teberosky (1999) investigaram como as crianças, ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, relacionavam as dimensões oral e escrita. Para tal, realizaram entrevistas individuais em que as crianças eram levadas a escrever e ler palavras e/ou frases, pois os níveis de evolução da escrita não podiam ser evidenciados de outra forma.

De acordo com as orientações materializadas na *Coletânea de Textos* do Módulo 2, os *agrupamentos produtivos* deveriam ser formados seguindo o modelo abaixo descrito:

- a) as de hipótese de escrita pré-silábica com as de hipótese de escrita silábica sem valor sonoro;
- b) as de hipótese de escrita silábica sem valor sonoro com as de hipótese de escrita pré-silábica ou com as de hipótese de escrita silábica com valor sonoro;

- c) as de hipótese de escrita silábica com valor sonoro com as de hipótese de escrita silábica sem valor sonoro ou com as de hipótese de escrita silábico-alfabética;
- d) as de hipótese de escrita silábico-alfabética com as de hipótese de escrita silábica com valor sonoro ou com as de hipótese de escrita alfabética;
- e) as de hipótese de escrita alfabética com as de hipótese de escrita silábico-alfabética.

Diante do modelo de agrupamentos das crianças, sugerido pelo PROFA, para subsidiar o trabalho do professor com a leitura nas classes de alfabetização, precisamos tecer algumas considerações. Primeiro, é importante dizer que as classificações das hipóteses de escrita citadas anteriormente se distinguem do modo apresentado por Ferreiro (1995) pois, como vimos no segundo capítulo deste trabalho, a autora aponta que, no terceiro nível, quando se inicia o processo de fonetização da escrita, às crianças constroem três hipóteses: silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Segundo, é preciso deixar claro que o nível silábico, conforme Ferreiro (1995), se caracteriza justamente pelo fato de as crianças atribuírem valores sonoros as letras. Portanto consideramos que há um problema conceitual no termo “escrita silábica sem valor sonoro” empregado pela supervisora do programa. Nesse contexto, também se faz necessário esclarecer que apesar do PROFA se assentar teoricamente no construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1999), há uma apropriação e reelaboração realizada por Weisz.

Terceiro, questionamos se esse modelo de *agrupamento produtivo* que determina os sujeitos por suas capacidades psicolingüísticas para a execução das atividades de leitura não serviu apenas para substituir uma classificação dos alunos que vinha sendo legitimada por uma prática pedagógica tradicional, ao instituir o lugar dos “fortes” ou dos “alfabéticos” e dos “fracos” ou dos “pré-silábicos”.

Quarto, é necessário pontuar que a visão de interação que perpassa tais agrupamentos se estabelece a partir de referências predefinidas pelo professor, logo, há um enquadramento das crianças.

Na tentativa de “[...] instrumentalizar o professor para que possa organizar boas situações de aprendizagem a partir de textos como parlendas, canções, poesias etc.” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 49) bem como formar os *agrupamentos produtivos*, a equipe pedagógica do PROFA planejou 22 atividades de leitura para que os professores cursistas as analisassem e, em seguida, as vivenciassem no contexto da sala de alfabetização. Dentre essas, tomamos para análise a leitura da parlenda “Rei Capitão” que ilustra o modelo de atividade priorizada pelo PROFA para melhorar a prática de ensino da leitura do professor alfabetizador.

O encaminhamento dessa atividade foi planejado da seguinte maneira: em primeiro lugar, o professor formador distribuiria o texto *Análise de atividade de alfabetização* (M2U5T4) e informaria aos professores cursistas que “[...] ali está descrita uma *boa situação de aprendizagem* com textos que os alunos sabem de memória” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 51, grifo nosso).

Em segundo lugar, os professores cursistas, reunidos em pequenos grupos, deveriam analisar a atividade e responder à seguinte questão: “*Quais desafios [essa] proposta de atividade coloca para os alunos?*”.

Em terceiro lugar, os professores iriam assistir ao *Programa de Vídeo nº. 5 – Textos que se sabe de cor*. Esse programa tinha como objetivo “[...] tematizar situações da prática de sala de aula, resgatando o valor pedagógico dos textos que os alunos sabem de cor” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 143), pois, segundo a equipe pedagógica do PROFA, esses textos ajudam as crianças a avançar na reflexão do caráter alfabético da escrita. No que se refere à atividade de leitura, os conteúdos abordados foram: hipóteses de leitura, estratégias de leitura e intervenção pedagógica. Cabe destacar ainda que as

[...] idéias que as crianças têm a respeito do que está escrito e do que se pode ler, isto é, as hipóteses de leitura, são de natureza conceitual. Já as estratégias de leitura – antecipação, inferência, decodificação e verificação – são recursos que os leitores – todos, tanto os iniciantes como os competentes – usam para produzir sentido enquanto lêem um texto. São estratégias de natureza procedimental, o que significa que são constituídas e desenvolvidas em situações de uso (BRASIL/PROFA, M2U4T11, 2002b, p. 2-3).

Em quarto lugar, após assistirem ao referido programa de vídeo, teriam que retomar a análise da atividade proposta com a finalidade de confirmar, modificar ou ampliar as discussões iniciais.

Em quinto lugar, como *Trabalho Pessoal*, os professores deveriam realizar essa atividade com seus alunos, tomando como referência o roteiro de planejamento estruturado pelos mentores do PROFA, que consta no ANEXO E.

No que diz respeito ao texto a ser utilizado na atividade que os professores cursistas realizariam em suas salas de aula, a equipe pedagógica do PROFA explicitou que poderia ser selecionado um outro “[...] mais significativo para os alunos, ou mais desafiador: uma música que já conhecem, uma parlenda típica da tradição oral da região, ou ainda uma quadrinha” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 52).

A atividade proposta tinha como objetivo a leitura pelas crianças, em fase de alfabetização, da parlenda “Rei Capitão”. O professor deveria organizar o texto em filipetas, nesse caso, cada palavra ficaria em uma tira de papel, totalizando nove filipetas que seriam entregues para cada dupla. Os alunos teriam que estabelecer relações entre o oral e o escrito para descobrir o que estava escrito em cada filipeta e, assim, organizar a parlenda na ordem em que se canta (REI/ CAPITÃO/ SOLDADO/ LADRÃO/ MOÇO/ BONITO/ DO/ MEU/ CORAÇÃO), como pode ser visualizado a seguir:

Proposta 1: Leitura da parlenda Rei Capitão...

*Rei, Capitão,
Soldado, Ladrão,
Moço bonito
Do meu coração.*

Objetivo: Que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita tendo como desafios:

Encaminhamento da atividade

1. Distribuir para cada dupla a parlenda dividida em palavras (cada palavra em um cartão).
2. Propor a cada uma das duplas que organize a parlenda para que fique na ordem em que todos cantaram.
3. Informar que não poderão sobrar palavras, pois todas pertencem à parlenda.

Duplas de trabalho

Cézar (escrita silábica com valor sonoro)	Ângela (escrita silábica com valor sonoro)
Marcos (escrita silábica sem valor sonoro)	Rodrigo (escrita silábico-alfabética)
Bárbara (escrita silábica sem valor sonoro)	Beatriz (escrita silábica com valor sonoro)
Carlos (escrita silábica com valor sonoro)	Gabriel (escrita silábica sem valor sonoro)
André (escrita silábica com valor sonoro)	Bruna (escrita silábica com valor sonoro)
Rafaela (escrita silábica-alfabética)	Sandra (escrita silábica sem valor sonoro)

Figura 10 – Atividade de *Leitura dirigida*
Fonte: BRASIL/PROFA, M2U5T4, 2002b, p. 1-2.

Conforme podemos observar no enunciado da equipe pedagógica do programa, esse exemplo de atividade se constitui em uma “boa” situação de aprendizagem de

leitura. Tendo esse modelo como referência, os professores deveriam analisá-lo e, depois de assistir ao *Programa de Vídeo* nº. 5, retornariam à análise para que confirmassem, ampliassem ou refutassem as idéias preliminares.

A princípio, pode nos parecer que o PROFA estaria instaurando uma relação interlocutiva na qual os professores alfabetizadores poderiam ocupar, simultaneamente, uma “[...] ativa posição responsiva: concorda ou discorda [...] (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 271). No entanto, ao apresentar o modelo de atividade que precede como uma “boa” situação de aprendizagem da leitura, o PROFA legitima uma prática discursiva monológica que já traz instaurada um determinado regime de verdade sobre o que pode e deve ser considerado como uma “boa” atividade de leitura. Por conseguinte, estabelece com os professores alfabetizadores brasileiros um discurso de autoridade em que a equipe pedagógica, pelo lugar de poder que ocupa no PROFA, define as propostas de atividades de leitura que devem ser trabalhadas nas classes de alfabetização. Nessa perspectiva, o PROFA não proporciona uma alternância dos sujeitos falantes, cabendo aos professores uma posição passiva de concordância.

Por outro lado, o PROFA possibilita que o professor alfabetizador escolha outro texto que poderá ser utilizado nessa mesma proposta de atividade. Porém, tal escolha é restritiva, pois pode ser realizada dentro das fronteiras que o programa determina: “[...] uma música que já conhecem, uma parlenda típica da tradição oral da região, ou ainda uma quadrinha” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 52). Sendo assim, é importante ressaltar que, apesar de pontuar que o professor alfabetizador deve trabalhar com uma diversidade textual, a equipe pedagógica do programa estabelece um conjunto fechado de textos que são referenciados como “adequados” para organizar o trabalho com a leitura na fase inicial de alfabetização.

Ainda na atividade de *Leitura dirigida* da parlenda “Rei Capitão”, cabe-nos destacar, como acentua Geraldi (1997), que o texto foi tomado como pretexto para o estabelecimento das relações entre sons e letras e, assim, a leitura foi compreendida como um processo de decodificação, pois coube aos alunos estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabiam de

cor à escrita convencional para descobrir o que estava escrito e, assim, organizar a seqüência em que as filipetas deveriam ser ordenadas. Tomando as contribuições de Caroselli (2006), ressaltamos que, nesse tipo de atividade, o professor alfabetizador, além de trabalhar com as relações entre sons e letras, poderia discutir com as crianças sobre a formação de sentenças e sua estrutura frasal, seu estilo, comparar o texto da parlenda com outros para que elas possam compreender que gêneros textuais diferentes possuem características composicionais diferentes e requerem formas diferenciadas de leitura.

Na situação de aprendizagem *Leitura dirigida*, também foi apresentada uma atividade de leitura de lista de frutas, a qual tomamos para análise. De acordo com a equipe pedagógica do PROFA, a lista é um texto privilegiado para o trabalho com os alunos que ainda não sabem ler convencionalmente, porque apresenta palavras ou pequenos enunciados, dispostos um embaixo do outro, que definem um campo semântico e têm uma função pragmática. Todavia o aluno “[...] só consegue ler listas, quando ainda não consegue ler, se for informado a respeito do que trata a lista; a partir do contexto (o tema da lista), pode antecipar o que estaria escrito” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 43). Outra orientação dada ao professor foi que ele deve propor a leitura de uma lista que tenha alguma função de uso na comunidade ou na sala de aula, por exemplo, leitura da lista de determinados personagens ou títulos, dos ajudantes do dia, das atividades que serão realizadas no dia, dos aniversariantes do mês, dentre outras. Também não deve propor a leitura de listas de palavras memorizadas ou que se iniciem com a mesma letra, como pode ser observado no ANEXO F, pois, nesse caso, “[...] abrange um leque de possibilidades muito amplo, o que dificulta a utilização das estratégias de leitura pelo aluno” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 44). Ainda é importante ressaltar que, para orientar os professores alfabetizadores no desenvolvimento desse tipo de atividade, foi proposta uma “ficha técnica”, conforme pode ser observado no ANEXO G.

Essa atividade de leitura de lista de frutas foi desenvolvida numa classe de 1ª série do Ensino Fundamental composta por 36 crianças, em que sete iniciaram o ano letivo com sete anos de idade e 29 com seis anos, de uma das professoras que compõem o *Grupo-Referência* e ilustrada no *Programa de Vídeo nº. 8 – Ler para aprender*, do Módulo 1 do PROFA. Nesse programa, foram abordadas questões do

tipo: como é possível ler um texto quando não se sabe ler convencionalmente; a importância de alguns tipos de textos no processo de alfabetização, tais como: listas, parlendas, canções, poemas, receitas...; o trabalho pedagógico centrado nos textos desde o início da alfabetização; a alfabetização inserida na metodologia de resolução de problemas; o aprendizado da leitura sem ser pela cartilha; o papel da intervenção pedagógica (BRASIL/PROFA, 2001b).

Para desenvolver a atividade, as crianças estavam sentadas nas carteiras organizadas em filas duplas e a professora iniciou perguntando o que haviam combinado fazer depois da leitura do livro *As frutas*. Prontamente, elas responderam que iriam fazer uma salada de frutas. Em seguida, a professora dialogou com os alunos sobre quais frutas iriam colocar na salada.

A partir dessa interação inicial, a professora entregou uma lista para cada dupla de alunos, materializada numa folha de papel chamex com as escritas em letra cursiva. Nesse suporte, estava o enunciado da atividade – LEIA A LISTA E CIRCULE AS FRUTAS ESCOLHIDAS PELOS COLEGAS PARA A NOSSA SALADA DE FRUTAS – e, abaixo, uma lista com a escrita de 16 nomes de frutas – FIGO, MAÇÃ, GOIABA, PÊSSEGO, ABACAXI, MELANCIA, LIMÃO, BANANA, MANGA, AMEIXA, PÊRA, LARANJA, MORANGO, ABACATE, UVA, MAMÃO.

Nesse *Programa de Vídeo*, foram apresentadas as intervenções dessa professora em três duplas de crianças, buscando demonstrar que, para identificar os nomes das frutas na lista, as crianças analisaram as semelhanças e diferenças nos enunciados orais para encontrar as marcas dessas semelhanças no texto escrito e, ao se depararem com palavras que começam com a mesma letra (ABACAXI, AMEIXA, ABACATE), refletiram sobre as letras intermediárias e finais que possibilitariam descobrir a escrita correta da palavra desejada, como pode ser confirmado no extrato abaixo:

Prof^a.: qual a letra que começa abacaxi

A¹: a

Profª.: e que letra que termina

A²: abacaxi termina com... I

Profª.: e aonde será que está terminando com a letra i

((A¹ aponta a palavra ameixa e A² aponta a palavra abacaxi))

Profª.: que outras coisas dá pra descobrir abacaxi

A²: c-a-x-i

Profª.: e será que agora está certo

((as crianças balançam a cabeça confirmando))

Profª.: então circula pra mim

Como se pode observar, essa atividade foi proposta a partir da leitura do texto lista, com a intenção de que as crianças descobrissem onde estavam escritas determinadas palavras. A interação da professora com as duplas de alunos, conforme se pode observar nas enunciações, resumiu-se em perguntas sobre as letras finais e iniciais da palavra que deveriam circular e, quando cada criança da dupla aponta uma palavra diferente, achando ser ABACAXI, ela questiona sobre as outras pistas que deveriam ser levantadas para descobrir qual escrita representava, de fato, o nome ABACAXI. Constata-se, então, que a atividade de leitura do texto foi utilizada para desencadear a apropriação de aspectos fonéticos e fonológicos da língua em detrimento de sua natureza discursiva, logo, a adoção do texto pelo PROFA como unidade de ensino aprendizagem da leitura esteve sustentada numa concepção de língua como um sistema de formas que remetem fundamentalmente a uma norma que, segundo Bakhtin (2004, p. 108),

[...] não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos lingüísticos enquanto fatos vivos e em evolução. Ao contrário, ele nos distancia da realidade evolutiva e viva da língua e de suas funções sociais [...].

Contudo, numa perspectiva dialógica de linguagem, pressuposto desta pesquisa, que concebe a língua como “[...] um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*” (BAKHTIN, 2004, p. 123, grifo do autor), compreende-se que o processo de produção de sentidos na leitura se realiza num processo dialógico entre autor-texto-leitor e, portanto, não se resume ao reconhecimento do que trata o texto, tal como o fez a professora ao apontar para as crianças que se tratava de uma lista de frutas. Acreditamos que explicitar a autoria do texto, o suporte, sua finalidade, os prováveis interlocutores e suscitar questões do tipo: você já fez outros tipos de listas? Onde? Para que serve esse tipo de texto? Quem produz esse tipo de texto? Qual a utilidade desse texto para as pessoas? Quem gosta de frutas? Qual a quantidade de frutas necessária para fazer a salada? Qual a importância das frutas na nossa alimentação? Onde podemos comprar esses alimentos? Qual a procedência das frutas? Que cuidados devemos ter antes de comê-las? Por que determinadas frutas só nascem em uma época do ano específica, como o morango, e outras durante todo o ano, como a banana? Quais as frutas de época? Quem já visitou uma plantação de frutas? Quais são as pessoas que trabalham nesses lugares? Os trabalhadores da zona rural são bem remunerados? Quais são seus horários de trabalho? Como se deslocam para os locais de trabalho? Eles seguem a mesma rotina das pessoas que trabalham na zona urbana?, dentre outras, poderiam possibilitar outras relações dialógicas na sala de aula e provocar modificações no modo de conduzir a leitura do texto capazes de ultrapassar a “[...] passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão” (GERALDI, 1997, p. 167), como se configurou a atividade de leitura de lista de frutas proposta pelo PROFA como uma “boa” situação de aprendizagem da leitura para uma turma de 1ª série do Ensino Fundamental.

As análises dos pressupostos metodológicos que fundamentam o modelo de ensino da leitura do PROFA e, particularmente, de duas situações de aprendizagem que ilustram o modelo de ensino da leitura sugeridas pelo programa (*Leitura compartilhada* e *Leitura dirigida*) ofereceram subsídios para que pudéssemos observar quais foram as inovações metodológicas implementadas para o trabalho com a leitura em classes de alfabetização.

Podemos constatar que o PROFA avançou ao compreender o aluno como um sujeito ativo, ao afirmar que o trabalho com a leitura no contexto de uma classe de alfabetização deve ser desenvolvido a partir de uma diversidade textual e ao propor que, no planejamento das atividades, o professor reflita sobre o que ele pretende que os alunos aprendam com determinada atividade. Entretanto não acreditamos que, da maneira como foram trabalhados nas atividades de leitura do PROFA, contribuam para formar um leitor crítico, tendo em vista que nas atividades de *Leitura dirigida*, apesar de os textos trabalhados (parlenda e lista de frutas) fazerem parte do cotidiano das crianças, eles não foram explorados de forma a possibilitar que as crianças construíssem uma atitude responsiva aos textos, pois os ambos exemplos de atividades tomaram o texto apenas como pretexto para o estudo das relações entre o oral e o escrito.

No entanto, em hipótese alguma, queremos dizer que o professor alfabetizador não deve trabalhar as relações entre sons e letras, até porque, como aponta Gontijo (2005a), no sistema de escrita do português, existem mais irregularidades do que regularidades nas relações entre sons e letras. Contudo o trabalho com a leitura nas classes de alfabetização não pode circunscrever-se preponderantemente a essa finalidade. Faz-se necessário que, a partir do trabalho com a leitura dos diferentes gêneros que circulam na sociedade, as crianças possam apresentar as suas contrapalavras para, assim, se assumirem como sujeitos no processo. Não basta assumir o texto como unidade de ensino aprendizagem da leitura para que se dê a formação de leitores críticos e participativos, é preciso um “[...] redimensionamento de concepções de sujeito, do processo de ensino aprendizagem para que a sala de aula se torne efetivamente espaço de diálogo” (GONTIJO, 2005a, p. 43) e a leitura se concretize como uma atividade dialógica de produção de sentidos.

7.3 SOBRE A CONCEPÇÃO DE LEITURA E DE TEXTO

Como demonstrado no tópico anterior, as vozes que sustentam o modelo de ensino da leitura do PROFA estão respaldadas nos pressupostos teóricos do construtivismo e nos pressupostos metodológicos da resolução de situações-problema. Esses pressupostos, por sua vez, expressam uma determinada concepção de leitura e de

texto que dão sustentabilidade à sua proposta de trabalho com a leitura nas classes de alfabetização. Assim, analisaremos, neste tópico, a concepção de leitura e de texto legitimada pelo PROFA, com o objetivo de compreender qual o perfil de leitor que esses princípios contribuem para formar.

Nesse sentido, o texto *Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas* (BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001c, p. 3) deixa claro que, numa abordagem construtivista, não subjaz à idéia de que

[...] primeiro os meninos têm de aprender a ler [...] dentro do sistema alfabético, fazendo uma leitura mecânica, para depois adquirir uma leitura compreensiva. Ou seja, primeiro eles precisariam aprender a fazer barulho com a boca diante das letras para depois poder aprender a ler de verdade e a produzir sentido diante de textos escritos.

Trata-se, portanto, de uma concepção de leitura que se contrapõe àquela defendida pela abordagem associacionista em que ler com significado é relegado “[...] para um estágio posterior, em que as crianças já tenham aprendido a relação soletração e som. Dessa maneira, há uma excessiva preocupação com a decodificação mecânica da linguagem escrita, com perda quase total do significado no processo de aprendizagem” (BRAGGIO, 2005, p. 10).

Ainda que o texto de um dos materiais escritos do PROFA não menospreze o trabalho de decodificação da leitura, pois ressalta que a “[...] capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como – verdadeiro rito de passagem – um saber de grande valor social” (BRASIL/PROFA, M1U9T4, 2001c, p. 2), a equipe pedagógica do programa deixa claro que se faz necessário que os professores alfabetizadores reconstruam suas práticas pedagógicas a partir de uma concepção construtivista que concebe o texto como o “[...] ‘lugar’ de aprender a ler [...]” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 215) e a leitura como um “[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto [...]” (BRASIL/PROFA, M2UET2, 2002b, p. 5).

Na tentativa de desvencilhar-se da concepção de leitura como mera decodificação da linguagem escrita, o PROFA buscou superar o modelo de textos apregoados pela abordagem associacionista de aprendizagem materializado nas cartilhas como um agregado de frases independentes que não constitui um todo de sentido e se apóia “[...] na capacidade do sujeito de associar estímulos e respostas, repetir, memorizar e fixar na memória” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 215), tal como o texto a seguir:

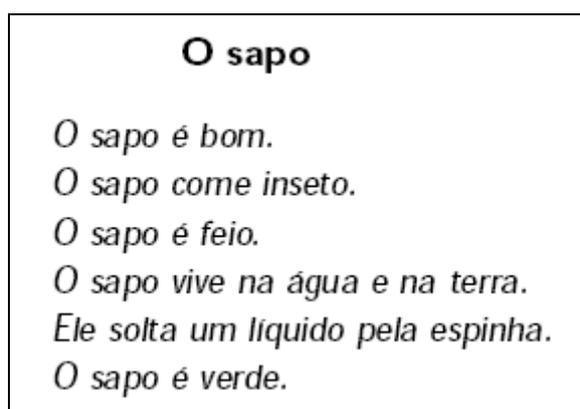


Figura 11 – Texto “O sapo”

Fonte: BRASIL/PROFA, M1U2T5, 2001c, p. 2.

De acordo com Gontijo (2005a), a necessidade de superar práticas de ensino da leitura sustentadas na memorização e na repetição de palavras não se constitui num esforço recente, como o PROFA propõe. A autora aponta que, desde o limiar do século XX, havia uma proposta de trabalho com textos significativos para a alfabetização de crianças, tal é o caso do “método natural Freinet”, criado pelo educador francês Celestin Freinet, para alfabetizar a partir do texto. Esse professor realizava aulas-passeio com as crianças e, de volta à escola, ele escrevia pequenos textos em que registrava o que haviam observado nos passeios pela aldeia ou pelos campos e as crianças os copiavam, chegando, algumas vezes, a aprendê-los de cor, no intuito de recitá-los. Além disso, “[...] com o auxílio de uma impressora manual (ou de uma copiadora rudimentar que denominou linógrafo) Freinet ensinava os alunos a imprimirem seus textos que, reunidos, formavam o Livro da Vida” (CARVALHO, apud GONTIJO, 2005a, p. 43). Outras duas práticas criadas por esse educador, que tinham como propósito o ensino da leitura e da escrita em situações funcionais, eram a do jornal escolar e a da correspondência interescolar.

No Brasil, as tematizações do trabalho com textos começaram a ser disseminadas a partir do início da década de 1980, como aponta Mortatti (2000), pelo professor João Wanderley Geraldi que compreende o trabalho na sala de aula com textos como um processo contínuo de produção de sentidos, visto que o texto é um “[...] lugar de entrada para [...] [o] diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros” (GERALDI, 2004, p. 22).

Segundo Geraldi (1997), tomar o texto como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino aprendizagem na sala de aula requer o redimensionamento das concepções que subjazem a esse processo. Desse modo, torna-se necessário entender que

a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;

os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como ‘produto’ deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;

as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos (GERALDI, 1997, p. 6-7, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a adoção do texto como unidade de ensino aprendizagem da leitura nas classes de alfabetização implica o reconhecimento da leitura como uma prática social em que a criança assume uma ativa posição responsiva diante do texto e, assim, produz sentidos para o que lê, pois consciente “[...] para que se lê o que se lê? [...]” (GERALDI, 1997, p. 168), ela vai ao texto com o objetivo de

[...] retirar dele tudo o que ele possa me fornecer (e eu, no momento desta leitura, possa detectar). É o que se pode chamar de leitura-estudo-do-texto. Esforço maior, esta leitura confronta palavras: a do autor com a do leitor. Como a palavra do autor, sozinha, não produz sentido, minha escuta exige-me uma atitude produtiva. Que razões podem me levar a um estudo de um texto? Novamente, aqui, o querer saber mais é imprescindível: o leitor não disposto ao confronto, ao risco de constituir-se nas interlocuções que participa, e este risco aponta para a possibilidade de re-fazermos continuamente nossos sistemas de referências, de compreensão do mundo [...] (GERALDI, 1997, p. 172).

Como se pode perceber, numa perspectiva dialógica de linguagem, o texto não é um produto pronto e fechado que carrega um único significado possível definido previamente pelo autor no momento da escritura, uma vez que seus sentidos são produzidos no encontro do autor com o leitor por meio do texto. E as crianças se constituem como sujeitos do discurso, como salienta Geraldi (1997), sujeitos de saberes, idéias, cultura, posicionando-se, conforme suas capacidades, no momento da leitura, oferecendo à experiência da leitura suas contrapalavras, visto que

[...] compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão [...]. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra [...] (BAKHTIN, 2004, p. 131-132).

De diferente modo, a equipe pedagógica do PROFA apresenta aos professores alfabetizadores uma concepção de leitura apenas como um “[...] processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto [...]” (BRASIL/PROFA, M2UET2, 2002b, p. 5). Nesse caso, a concepção de leitura que sustenta o modelo de ensino da leitura do PROFA ancora-se no modelo psicolingüístico da leitura que, conforme aponta Braggio (2005, p. 3), concebe a leitura como um processo de busca do significado pelo leitor que se constitui num “[...] processador ativo do conhecimento, dotado filogeneticamente da capacidade para adquiri-lo”.

De acordo com a referida autora, o principal representante do modelo psicolinguístico da leitura é Avram Noam Chomsky. Esse autor destaca o papel da “criatividade” como a capacidade de as crianças produzirem e compreenderem uma multiplicidade de enunciados sem terem tido uma experiência anterior com eles, pois, nessa perspectiva, acredita-se que todas as crianças nascem com uma capacidade biologicamente inata para se apropriar da linguagem por meio de um processo ativo de criação construtiva em que elas

[...] formulam hipóteses sobre as regras governando a estrutura lingüística das sentenças que elas ouvem, testam novas hipóteses contra novas evidências que elas adquirem, eliminam aquelas hipóteses que são contrárias às evidências, e avaliam aquelas que não são eliminadas, por um princípio de simplicidade que seleciona as mais simples como as melhores hipóteses no que diz respeito ao *corpus* lingüístico (BRAGGIO, 2005, p. 18, grifo da autora).

Nesse modelo, a criança é considerada como um ser ativo, seletivo e criativo, porque tem a capacidade inata de desenvolver e testar hipóteses sobre as regularidades dos dados lingüísticos, quando exposta a eles. Partindo desse princípio, o PROFA postula que as crianças constroem “hipóteses de leitura”, isto é, “[...] as idéias que as crianças constroem sobre o que está ou não grafado em um texto escrito, e o que se pode ler ou não nele” (BRASIL/PROFA, M1U6T6, 2001c, p. 1).

Na tentativa de ressaltar a importância do trabalho com a leitura a partir de textos, o PROFA afirma que o processo de compreensão da leitura depende fundamentalmente da relação entre os olhos e o cérebro, pois os primeiros captam de diferentes maneiras a mesma quantidade de letras dependendo da forma como elas estão apresentadas, ou seja, em um mesmo intervalo de tempo, os olhos captam “[...] aproximadamente, 5 letras, em uma seqüência apresentada ao acaso; cerca de 10 a 12 letras, em palavras avulsas conhecidas; cerca de 25 letras (mais ou menos cinco palavras), quando se trata de um texto com significado” (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001c, p. 2). Em função disso, entende-se que, quando a criança lê um texto com significado, o cérebro consegue reter mais informações do que durante a leitura de palavras e/ou sentenças isoladas entre si.

Assim, a leitura se configura numa atividade com ênfase nos processos biológicos e cognitivos que vão do passar dos olhos nas letras impressas no texto até a construção de hipóteses e de estratégias de leitura – antecipação, inferência, decodificação e verificação – que são utilizadas pelas crianças “[...] para produzir *sentido* enquanto lêem um texto” (BRASIL/PROFA, M2U4T11, 2002b, p. 2, grifo nosso). Observa-se, então, que a leitura não se constitui numa atividade de produção de sentidos para o texto lido, mas de recuperação do significado especificamente proposto pelo autor no momento da escritura, portanto ao leitor também não cabe uma atitude responsiva diante do texto e sim de recuperação do sentido por meio das marcas textuais deixadas pelo autor.

Tomando as contribuições de Braggio (2005), é possível depreender que os discursos sobre leitura e texto que fundamentam o modelo de ensino da leitura do PROFA não se respaldam apenas no modelo psicolingüístico de leitura. A compreensão de que há dois “[...] fatores que determinam a leitura: o texto impresso, que é visto pelos olhos, e aquilo que está ‘por trás’ dos olhos: o conhecimento prévio do leitor” (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001c, p. 2) se assenta no modelo interacionista de leitura, visto que tal modelo considera que a construção do significado depende tanto da interação leitor-texto quanto dos conhecimentos prévios desse leitor. A referida autora salienta que, nesse modelo,

[...] a construção do significado é concebida como um produto da interação entre o leitor e o texto. Ao ler, o indivíduo traz para o ato da leitura seu conhecimento da língua, tomada esta holisticamente, seu conhecimento do mundo, experiências e crenças, além das estratégias cognitivas requeridas. Desta forma, postula-se uma compreensão integrada do texto não só trazendo o conhecimento anterior para o ato de ler, mas retirando do texto informações adequadas, isto é, uma leitura equilibrada do texto (BRAGGIO, 2005, p. 43).

Podemos entender que essa abordagem se prende, então, aos aspectos lingüísticos e psicológicos do processo de construção do significado desencadeado no momento da leitura ou, como salienta Zappone (2001, p. 56, grifo da autora), nas “[...] ações ou reações psicolingüísticas vivenciadas pelo leitor no momento da leitura e nos

mecanismos lingüísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos intervenientes no *processo*".

Embora seja enfatizado o caráter interacional da leitura, por meio da valorização do papel desempenhado pelo leitor ativo, conforme destaca Zappone (2001), há uma demasiada ênfase nas marcas textuais deixadas pelo autor a fim de que o leitor recupere suas intenções e construa o significado para o texto lido. Desse modo, "[...] o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, a primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s)" (CORACINI, apud ZAPPONE, 2001, p. 69).

Segundo Kato (apud ZAPPONE, 2001, p. 59), nesse modelo, a compreensão da leitura envolve tanto os elementos extralingüísticos (conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, deduções e inferências) que o leitor emprega no momento da leitura para recuperar o significado do texto quanto com os elementos lingüísticos do próprio texto, uma vez que, no momento da leitura, ocorre uma relação de "[...] integração do velho (conhecimento prévio do leitor) com o novo (informações trazidas pelo texto) [...]".

Essas proposições evidenciam, portanto, que, apesar de a concepção de leitura do PROFA estar balizada por diferentes abordagens de ensino da leitura – modelo psicolingüístico e modelo interacionista de leitura –, as interações do leitor com o texto lido continuam sendo concebidas a partir de uma perspectiva piagetiana em que o sujeito psicologicamente idealizado recupera, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor no momento da escritura, o único sentido possível circunscrito no próprio texto. Portanto, a base epistemológica piagetiana da interação nos permite compreender que, na atividade de leitura, o significado do texto não é construído nem pelo sujeito nem pelo objeto, mas nas interações entre sujeito e objeto.

Torna-se necessário pontuar que não compartilhamos dessa abordagem, porque compreendemos a leitura como uma prática social que se constitui numa atividade de produção de sentidos. Os sentidos são produzidos na interação autor-texto-leitor.

Eles não estão dados *a priori* no leitor ou no texto, como afirmam Koch e Elias (2006). Dessa maneira, preconizamos a possibilidade de construção de uma pluralidade de leituras e, portanto, de sentidos em relação a um mesmo texto que

[...] pode ser maior ou menor dependendo do texto, do modo como foi constituído, do que foi explicitamente revelado e do que foi implicitamente sugerido, por um lado; da ativação, por parte do leitor, de conhecimentos de natureza diversa, [...] e de sua atitude cooperativa perante o texto, por outro lado (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21).

Nesse sentido, Macedo (2000, p. 89) nos alerta que, pelo fato de o modelo interacionista de leitura enfatizar a interação entre o leitor e o texto, a questão da compreensão do que foi lido fica relegada a uma “[...] posição de menor importância em benefício do desenvolvimento de novas estruturas cognitivas que podem capacitar os alunos a caminhar de tarefas mais simples de leitura para tarefas altamente complexas”. Em decorrência, podemos inferir que, devido à ênfase à dimensão psicolinguística, as concepções de texto e de leitura que sustentam o modelo de ensino da leitura do PROFA se distanciam da significação social da leitura e, por conseguinte, não contribuem para a formação da consciência crítica das crianças, uma vez que não as incentivam a dialogar com o texto a partir de suas próprias vivências, opiniões, idéias, saberes, valores. Como nos lembra o referido autor, dificilmente essas crianças

[...] serão capazes de engajar-se em uma reflexão crítica completa, com respeito à própria experiência prática e aos fins que [...] motivam [essas crianças] para, finalmente, organizarem suas descobertas e, desse modo, substituírem, a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação (MACEDO, 2000, p. 89).

Acreditamos, como Macedo (2000), que a concepção de texto e de leitura do PROFA, assim como os pressupostos teóricos e metodológicos do modelo de ensino da leitura, estão vinculados aos interesses do universo ideológico neoliberal e pós-moderno que consistem na manutenção da hegemonia burguesa, pois não reconhecem a criança como sujeito político, histórico e cultural que, por meio da

atividade de leitura, numa relação essencialmente dialógica de produção de sentidos, pode se constituir como *falante responsivo* em interação com o outro.

Com base numa concepção de leitura que se restringe ao ato de recuperar, por meio das marcas textuais deixadas pelo autor, o significado que está no texto e numa concepção de texto como um repositório de mensagens e de informações, o PROFA postula a idéia de que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de textos e sua respectiva linguagem” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 216). Ainda que as crianças não tenham o domínio do caráter alfabético da escrita, a interação com textos conhecidos assegura a aprendizagem das

[...] relações entre o que se fala e o que se escreve, que a linguagem que se usa para escrever é diferente da linguagem falada, que os textos escritos não são todos iguais. Que textos com diferentes funções têm características formais e procedimentos de leitura diferentes. Por exemplo, aprenderão que uma receita não se escreve e nem se lê como uma carta. Assim, eles constroem gradativamente a idéia de que o escrito diz coisas e que pode ser prazeroso e interessante conhecê-las, isto é, aprender a ler (BRASIL/PROFA, M1U7T8, 2001c, p. 1).

Desse modo, a equipe pedagógica do programa defende que o trabalho com a leitura nas classes de alfabetização deve ter, como centro organizador, uma diversidade de textos. Ao analisarmos os textos que compõem as *Coletâneas de Textos* (Módulos 1, 2 e 3) do PROFA, a fim de identificar quais gêneros textuais as crianças, na fase inicial de alfabetização, devem ler, podemos constatar que tais materiais fazem referência a 25 diferentes gêneros textuais, a saber: lista, frase de caminhão, música, cantiga de roda, poesia, parlenda, quadrinha, provérbio, adivinha, piada, trava-língua, conto popular, caso, fábula, conto maravilhoso, literatura de cordel, história em quadrinhos, notícia, reportagem, curiosidade, receita, regras de instrução, regras de jogo, texto expositivo e texto informativo.

Entretanto é necessário destacar que, nos modelos de atividades de leitura propostos pelo PROFA, houve a predominância por determinados gêneros textuais em detrimento de outros, conforme mostra a Tabela que se segue:

**TABELA 5 – SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM DE LEITURA
SEF/MEC – 2001**

Gênero textual	Situação de aprendizagem	Coletânea de textos	F	%
Lista	Leitura dirigida	M1U7T3	2	9,1
Parlenda	Leitura dirigida	M1U7T3	3	13,7
Receita	Leitura dirigida	M1U7T3	1	4,5
Música	Leitura dirigida	M1U7T3	1	4,5
<i>Adivinha</i>	Leitura dirigida	M2U5T6	3	13,7
Poema	Leitura dirigida	M1U7T3	5	23,0
		M2U2T5		
	Gravação	M2UET3		
	Projeto	M3U2T6		
Texto expositivo	Projeto	M2UET3	1	4,5
Causos	Projeto	M3U2T6	1	4,5
Autobiografias	Projeto	M3U2T10	1	4,5
Conto maravilhoso	Projeto	M3U2T6	1	4,5
História em quadrinhos	Projeto	M3U2T6	1	4,5
Regras de instrução	Projeto	M3U2T6	1	4,5
Texto informativo	Projeto	M3U2T6	1	4,5
Total			22	100

Fonte: *Coletâneas de Textos* do PROFA (Módulo 1, 2 e 3)
SEF/MEC - 2001

Os dados observados na Tabela 5 indicam que os gêneros textuais que tiveram maior repercussão nas propostas de atividades de leitura para as classes de alfabetização foram o poema, representando 23% do total dos gêneros propostos nas situações de aprendizagem, seguido da parlenda e da adivinha, ambas correspondendo a 13,7% respectivamente. Focalizando nosso olhar na diversidade de gêneros textuais que perpassou os discursos materializados nas *Coletâneas de Textos* do PROFA, observamos que ocorreu um afunilamento na proposta de trabalho com a leitura, a partir desses gêneros. Num primeiro momento, a equipe pedagógica do programa ressaltou a necessidade de o professor alfabetizador desencadear um trabalho com a leitura de 25 diferentes gêneros textuais. Ao propor os modelos de “boas” situações de aprendizagem da leitura, num segundo

momento, foram referenciados apenas 13 gêneros, isso significa que 48% daqueles propostos, num primeiro momento, não foram abordados. E, ainda, nas referidas situações de aprendizagem, houve uma predileção sobre três gêneros, isto é, o trabalho com a leitura se restringiu a somente 12% dos que foram apontados inicialmente.

Assim, o trabalho com a leitura, a partir dos gêneros textuais propostos pelo PROFA, circunscreve-se prioritariamente naqueles em que as crianças, na maioria das vezes, sabem de cor. Todavia, ao restringir a leitura na sala de aula aos gêneros textuais que as crianças já conhecem e dos quais gostam, o processo de ensino aprendizagem, conforme Vigotski (2001) aponta, não proporciona algo novo, ou seja, no caso do objeto de estudo deste trabalho, o desenvolvimento de capacidades textuais e discursivas, por meio do aprendizado da leitura e de práticas de leitura de diferentes gêneros que circulam na sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que a adoção do texto, como unidade de ensino aprendizagem da leitura proposta pelo PROFA, não contribuiu para que se concretizassem mudanças significativas no trabalho com a leitura nas classes de alfabetização nem para que o ensino da leitura estivesse em concordância com o significado social da leitura, isto é, como prática social que contribui de modo importante para a formação da consciência crítica das crianças. Isso porque, como apontou Geraldi (1997) é preciso um redimensionamento das concepções de língua, de sujeitos e de interações que subjazem ao processo de ensino aprendizagem da leitura e, também, uma proposta de trabalho com a leitura que seja pensada de forma intencional, organizada e sistemática a partir da mediação qualificada do professor alfabetizador.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado em capítulos anteriores, as questões que envolvem o ensino da leitura nas classes de alfabetização sempre nos despertaram interesse particularmente pelo fato de trabalharmos como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas dos municípios de Viana e Vitória (ES) e, também, por termos constatado que, nessas municipalidades, os alunos chegam às turmas de 3ª e 4ª séries apresentando dificuldades de leitura que, a nosso ver, poderiam ter sido sanadas na fase inicial de alfabetização.

Foram essas dificuldades que nos fizeram questionar sobre o tipo de trabalho com o ensino da leitura que possibilitaria a formação dessas crianças como leitores críticos e participativos na sociedade em que vivem e nos impulsionaram a buscar respostas para esses problemas em uma das turmas do PROFA no município de Viana (ES).

Vale destacar que participar desse curso pouco contribuiu para modificar a nossa prática em sala de aula, no que se refere ao modo de compreender a leitura e na forma de organizar o seu ensino, pois, como mencionado no primeiro capítulo deste trabalho, apesar de trabalharmos com a leitura a partir de diferentes gêneros textuais, como propunha o PROFA, continuávamos tomando os textos preponderantemente para o ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua. Diante dessa situação, passamos, então, a questionar os pressupostos teóricos e metodológicos que balizavam o modelo de ensino da leitura do PROFA e, conseqüentemente, a relacionar o que aprendíamos na formação com os problemas que circundavam a nossa prática em sala de aula.

Ao investigarmos, neste contexto, a abordagem construtivista de ensino da leitura do PROFA, concluímos que, para desenvolver um trabalho de ensino da leitura que promova a formação do leitor crítico, se faz necessário um trabalho formativo que provoque um redimensionamento da prática do professor e uma reflexão das concepções que balizam a sua prática de ensino. É preciso provocar um redimensionamento da prática que permita ao professor alfabetizador considerar o aluno como sujeito inseparável do seu contexto, como um indivíduo que se constitui

nesse contexto, agindo, experimentando mudanças e vivenciando contradições. Portanto, no que se refere ao ensino da leitura e à formação do leitor na alfabetização, é necessário um redimensionamento da prática de ensino que opere uma mudança na forma de o professor conceber o aluno. Essa mudança implica um processo formativo que leve o professor alfabetizador a abandonar a visão que considera o aluno como apenas um organismo que interage naturalmente com o meio social e que possibilite que ele passe a concebê-lo como sujeito que interage com o social dialogicamente, construindo e se constituindo no social.

Nesse sentido, os estudos realizados no curso de Mestrado, sustentados por uma perspectiva dialógica de linguagem, foram fundamentais para compreendermos que, ao se conceber o sujeito como alguém que se constitui no social, a leitura deve ser entendida como uma prática social que possibilita aos sujeitos-leitores dialogarem com outros sujeitos, com outras vozes, por meio dos textos e, assim, se constituírem como sujeitos. Como afirmou Koch (2006), diferentemente de outras abordagens, na concepção dialógica da linguagem, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais que se constituem como interlocutores no processo de construção de sentidos que se instaura mediante a leitura dos textos.

Dessa forma, os textos se colocam como lugares de interação e de constituição de interlocutores e a leitura como um complexo processo de construção de sentidos que se efetiva com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização e requer a mobilização de “[...] um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11). Portanto, na leitura de todo e qualquer texto, cabe aos sujeitos produzirem sentidos para o que lêem, sentidos que não preexistem à interação autor-texto-leitor, mas que são produzidos na e pela interação discursiva que se efetiva entre leitor, autor e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos.

Pensar a leitura, no contexto desta pesquisa, como uma atividade interdiscursiva entre sujeitos, instauradora da produção de sentidos, implicou reconhecer a importância de o professor ser visto como um mediador no processo de ensino aprendizagem da leitura, uma vez que passamos a compreender que as crianças não aprendem a construir sentidos, a dialogar criticamente com “outros” sujeitos

sozinhas, apenas sendo submetidas ao contato com textos variados. Logo, as crianças, vistas como sujeitos em um processo ensino aprendizagem que tem por objetivo formá-las como leitoras, precisam, então, ser conduzidas a assumirem uma posição responsiva diante dos textos que circulam na sala de aula e que são utilizados no ensino da língua materna.

Nesse sentido, acreditamos que se faz necessário que o ensino da leitura, no processo de alfabetização, seja efetivado de modo a promover atividades que favoreçam para que as crianças aprendam a construir diálogos com o texto e com as diferentes vozes que também se presentificam nele. Nessa perspectiva, é preciso que o ensino da leitura se realize de forma a possibilitar que as crianças aprendam a construir suas contrapalavras e a produzirem, também, seus próprios discursos mediante os discursos já construídos historicamente por outros sujeitos que nos antecederam.

Para alcançar esse objetivo, entendemos que o professor precisa desenvolver um trabalho com a leitura, organizado, intencional e sistematizado, a partir dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, de forma que possibilite aos alunos se apropriarem da linguagem escrita, refletindo e atuando criticamente sobre ela. É no contexto de um trabalho de ensino que se efetiva desse modo que acreditamos que as crianças aprendem a construir inferências, a estabelecer relações entre textos, a antecipar conteúdos, a indagar o texto, a reconstruir as idéias do texto e relacioná-las com suas vivências. Em suma, é nessa perspectiva de trabalho que vemos a possibilidade de o professor formar um sujeito que vai dar conta de dialogar com outros sujeitos, com outras vozes presentes no texto.

Ao dialogarmos com os trabalhos de Costa (2004), Brussio e Brussio (2006) e Oliveira (2004) que, também, tomaram o PROFA como objeto de investigação, identificamos uma ausência de estudos acerca do modelo de ensino da leitura desse programa e observamos que, apesar de o PROFA ter se sustentado no construtivismo com a pretensão de provocar mudanças nas práticas de ensino dos professores alfabetizadores, o objetivo de implementar melhorias nas práticas alfabetizadoras também não se concretizou.

Deixamos claro que essa constatação reforçou a pertinência de analisarmos o que pode estar impedindo para que um programa que toma por base a teoria construtivista seja capaz de introduzir alguma inovação e de contribuir para a formação do leitor crítico para o ensino da leitura, mesmo fazendo uso de um rico *kit* de materiais escritos e videográficos. Chegamos à conclusão de que isso se deveu, principalmente, ao fato de que o material do PROFA não favoreceu para que os professores formadores e os cursistas pudessem se constituir como sujeitos no processo de formação, uma vez que o material não propiciou o diálogo com a produção de conhecimento na área da alfabetização e, portanto, com diferentes vozes. Dessa forma, consideramos que os materiais do PROFA não favoreceram para que os professores cursistas e os formadores se colocassem como interlocutores diante das várias vozes responsáveis pelo conhecimento produzido historicamente sobre a alfabetização.

Focalizando nosso olhar no contexto de produção dos materiais que compõem o kit PROFA, observamos discursos construídos a partir de determinadas vozes com o propósito de dar legitimidade e credibilidade ao programa, como, a voz de Piaget que se constitui numa teoria científica de certo prestígio no meio educacional, a de Ferreiro e Teberosky que busca oferecer respostas concretas sobre o que fazer no cotidiano das salas de alfabetização, conforme apontado por Rossler (2000), e a de Weisz que ocupa um lugar que lhe confere autoridade na área da alfabetização.

Esses discursos buscaram, numa perspectiva monológica e vertical, construir um determinado regime de verdade legitimando o construtivismo como a teoria adequada para sustentar o trabalho do professor nas classes de alfabetização. Desse modo, contribuiu para perpetuar a fronteira entre os que planejam (nesse caso, SEF/MEC) e os que executam a proposta de trabalho (os professores brasileiros). Portanto dificultou para que os professores formadores e os cursistas pudessem se constituir como sujeitos em seu processo de formação e, conseqüentemente, pudessem ampliar sua capacidade leitora.

Nesse sentido, consideramos que o PROFA se colocou como um modelo pronto e fechado de formação continuada de educadores, pois apenas favoreceu para que os professores alfabetizadores tivessem condições de se apropriar do construtivismo

como abordagem que seria capaz de resolver os problemas enfrentados pelos professores brasileiros para ensinar os alunos a ler e a escrever, visto que, no referido programa, essa teoria elevaria a qualidade do ensino na fase de alfabetização e, sobretudo, reduziria o índice de reprovação escolar.

Ao promover uma visão hegemônica sobre uma metodologia de ensino para a alfabetização, o PROFA anulou a possibilidade de os professores construírem uma atitude responsiva ativa com a própria produção de conhecimento sobre a área em que atuam e, especificamente, sobre as teorias que vêm, historicamente, fundamentando as práticas de ensino de leitura que se efetivam na escola. Dessa forma, o PROFA não favoreceu para que os professores formadores e os cursistas, ao se apropriarem de conhecimentos básicos sobre a leitura e sobre o ensino da leitura, refletissem e atuassem sobre eles, oferecendo às palavras dos autores que sustentam o programa as suas contrapalavras e, numa relação dialógica, produzissem sentidos para o processo de formação e para a sua própria prática alfabetizadora.

Para nós, a não consideração no PROFA das reais dificuldades que os professores encontram ao cumprir o seu dever de ensinar e, por conseguinte, da história desses sujeitos, do diálogo necessário com a produção de conhecimento sobre alfabetização, contribuiu para que não ocorressem mudanças efetivas nas práticas de ensino, como também foi constatado por Brussio e Brussio (2006), no Estado do Maranhão.

Concordamos ainda com Oliveira (2004) quando afirma que é necessária uma formação continuada para professores alfabetizadores, compreendida como um *espaçotempo* privilegiado de interlocução entre os profissionais da educação, que promova uma reflexão da real prática educativa, e não apenas da prática de um grupo de professores tomado como referência para todo o País, desconsiderando as reais condições em que se efetivam as práticas de ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Mas, além disso, acreditamos que um processo de formação continuada para professores alfabetizadores deve possibilitar-lhes o acesso a diferentes teorizações

sobre como as crianças se apropriam da linguagem escrita, sobre o processo de produção de textos orais e escritos, sobre a leitura e sobre o complexo funcionamento do sistema de escrita de língua portuguesa. Um programa de formação continuada que trabalhe nessa perspectiva favorece para que o professor alfabetizador possa dialogar com diferentes teorias e, portanto, com diferentes sujeitos e, assim, possa ter condições de também construir e tomar posições. Logo, de produzir novos sentidos a partir dos já existentes e de se constituir como sujeito no/do processo de formação.

Ao analisarmos os materiais escritos e videográficos do PROFA, pudemos compreender que o modelo de ensino da leitura proposto pelo Governo Federal como adequado para o trabalho com a leitura nas classes de alfabetização se assenta no construtivismo interacionista. Essa abordagem enfatiza a dimensão psicolingüística da aprendizagem da leitura e preconiza que o aluno é um sujeito ativo que aprende a ler a partir da interação com os diferentes materiais escritos que circulam na sociedade. Assim, o PROFA preconiza a necessidade de os professores propiciarem às crianças a leitura de diferentes gêneros textuais desde o início do processo de alfabetização, porém secundariza o papel do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem da leitura. Nesse caso, vale destacar, a partir das reflexões de Geraldi (1997), que não basta a entrada do texto na sala de aula, também, se faz necessário um redimensionamento da concepção de língua, de sujeito e de interação que estão subjacentes ao trabalho educativo do professor para que se possam operar mudanças no ensino da língua materna na escola.

No entanto, pelo fato de os processos de interação da criança com o objeto estarem balizados no construtivismo que os entende como processos determinados fundamentalmente pelos fatores orgânicos, cuja natureza é universal e independe do contexto sócio-histórico e cultural em que o sujeito está inserido, o PROFA postula que o simples contato da criança com a linguagem escrita, numa relação direta, natural e espontânea, possibilita, por si só, a aprendizagem da leitura.

Essa perspectiva reconhece a leitura como uma atividade de construção do significado gerado pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor apenas recuperar o significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo autor. Logo, o

texto é entendido como um repositório de mensagens e de informações. Sendo assim, o trabalho com a leitura, a partir dos diferentes gêneros textuais que poderia possibilitar a produção de sentidos, numa atividade interdiscursiva dialógica entre sujeitos, se circunscreve numa atividade de ensino dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua ou de recuperação de sentidos produzidos pelo autor do texto, desmerecendo, assim, sua natureza discursiva.

Desse modo, podemos inferir que a concepção de leitura e de texto que respalda o PROFA prejudica a formação da consciência crítica das crianças e, em decorrência, não contribui para a formação de leitores que se relacionem criticamente com a linguagem escrita nas suas diferentes formas de existência na sociedade. Para tal, acreditamos que o trabalho com a leitura, nas classes de alfabetização, deve se desenvolver mediante uma organização intencional e sistematizada por parte do professor, de forma que possibilite aos alunos compreender a leitura como uma atividade discursiva que se realiza numa relação essencialmente dialógica entre sujeitos por meio do texto e que considere o texto como o lugar da interação de sujeitos e, portanto, das muitas vozes que atravessam o texto com as implicações de cada uma dessas vozes no momento da leitura.

Assim, se pretendemos formar leitores críticos, é fundamental repensar a formação do professor alfabetizador a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem que compreenda a leitura como uma prática social que possibilita aos sujeitos dialogarem com outros sujeitos por meio do texto e produzirem sentidos determinados ideologicamente para o que lêem, assumindo uma posição responsiva de oferecimento de contrapalavras diante dos textos. Também se faz necessária a adoção de uma política pública de alfabetização que invista numa abordagem de ensino da leitura que se sustente na concepção de leitura já citada que, por sua vez, considera os alunos como sujeitos sócio-históricos que, ao dialogarem com os textos, produzem discursos e se constituem como sujeitos de seus próprios discursos.

Para isso, acreditamos ser necessário que um programa de formação de professores alfabetizadores entenda a alfabetização como “[...] uma prática social em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de

produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras” (GONTIJO, 2006, p. 8), pois, a partir dessa concepção, a alfabetização não é vista dissociada da inserção dos indivíduos em práticas de leitura e de escrita nas diversas situações em que são utilizadas na sociedade.

9 REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, FAPESP, 2002.

ARCE, Alessandra. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica** (Org.). São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 41-62.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovith. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, [199-?].

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005. p. 25-36.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Capacidades de alfabetização. In: **Coleção Instrumentos da Alfabetização**; 2. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. 3. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Termo de Cooperação Técnica: MEC/SEF, 2000a**.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 1: MEC/SEF, 2001c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia de Orientações Metodológicas Gerais: MEC/SEF, 2001d.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Orientações Gerais. Brasília: MEC/SEF, 2001e.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Carta de Apresentação do Projeto de Acompanhamento. Brasília: MEC/SEF, 2001f.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 3: MEC/SEF, 2002a.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 2: MEC/SEF, 2002b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 3: MEC/SEF, 2002c.

BRUSSIO, Josenildo Campos; BRUSSIO, Maria Eunice Campos. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma experiência com o PROFA na Rede Municipal de São Luís – MA. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Leitura e Formação de Professores, Salvador – BA, 2006. Mimeografado.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1992.

CAROSELLI, Bianca. **O trabalho com a escrita em uma classe de alfabetização**. 2006. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

CEREJA, Willian. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHOMSKY, Avran Noam. **Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente**. São Paulo: UNESP, 2005.

CÔCO, Dilza. **Práticas de leitura na alfabetização**. 2006. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, Dania Monteiro de Vieira. **Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC**. 2004. 59 f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Documento dos Seminários do Bloco Único**. 2000.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Relatório do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2001.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Relatório dos impactos pedagógicos produzidos pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2002.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. da C. V. de O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

_____. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2004.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Atualidade em Jean Piaget**. São Paulo: Artmed, 2001.

_____. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOODMAN, Yetta (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. reimp. 2006. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FOSNOT, Catherine Twomey. Professores constroem o construtivismo: o projeto de preparação de professores do centro de ensino construtivista. In: FOSNOT, Catherine Twomey (Org.). **Construtivismo: teoria, perspectiva e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 227-239.

FRANCA, Leonel S. J. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

_____. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

_____. **Linguagem I: alfabetização**. Fascículo 3. Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, Vitória: NEAD/CREAD, 2005a.

_____. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

_____. **As conferências/aulas de Silva Jardim sobre o método João de Deus na província do Espírito Santo (1882)**. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8., 2007, Vitória. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Vitória: UFES, 2007. 1 CD, GT 10. Trabalho. Claudia.doc.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

GRAFF, Harvey. J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HÉBRARD, Jean. O autodidatismo exemplar. Como Valentin Jamerey-Duval aprendeu a ler? In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 35-73.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 165, 1989.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Yves. O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kolh; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 109-112.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem e pensamento**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.

_____. **Desenvolvimento cognitivo**. 2. ed. São Paulo: Icone, 1990.

NASCIMENTO, Maria das Graças. A Formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÓVOA, Antônio (Org.). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores**: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, v. 21, n. 73, p. 85-97, dez. 2000.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, n. 2, p. 42-60, maio/jun./jul./ago., 1996.

MARCELINO, Fernanda Torresan. **O ler por prazer: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80.** 2003. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** UFPE/CNPq: 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br>>. Acesso em 28 jul. 2007.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização.** 2. reimp. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, Departamento de políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 jun. 2007.

OLIVEIRA, Samuel Louzada de. **Implicações discursivas na prática da formação docente.** 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Niniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERNAMBUCO, Déa Lucia Campos. A alfabetizadora construtivista representada por professoras. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2002, Caxambu. **Anais da XXIII Reunião Anual da Anped.** Caxambu: ANPED, 2002. 1 CD, GT 10. Trabalho.Dea.doc.

PESTANA, M. I. O sistema de avaliação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 76, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos.** Petrópolis: Vozes, 1973.

_____. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973a.

_____. Jean Piaget. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (coleção Os Pensadores).

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil**. 2006. 373 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação da FEUSP – 1990 a 1998. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 87-109, 2004.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Campinas, SP, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

REVISTA NOVA ESCOLA, São Paulo, n. 160, mar. 2003. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br>. Acesso em: 08 fev. 2006.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação do Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSSLER, João Henrique. Construtivismo e alienação: as origens do poder de atração do ideário construtivista. In: DUARTE, Newton (Org.). **Sobre o construtivismo**. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 3-22.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espectro acadêmico da pedagogia no Brasil”. Campinas, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 4 jun. 2007.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; FALCÃO, Elis beatriz de Lima. Métodos para ensinar a ler e a escrever no Espírito Santo no processo inicial da institucionalização da educação primária pública. **Cadernos de Pesquisa**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 73-93, jan./jun. 2005.

SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Os sentidos da leitura**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais da XXIX Reunião Anual da Anped**. Caxambu: ANPED, 2006. 1 CD, GT 10. Trabalho.Cleonara.doc.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Izabel Pereira. **Alfabetização**: série estado do conhecimento. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Glória Maria Anselmo de; SILVA, Leda Marina Santos da. Leitura compartilhada: um momento de prazer na formação de professores-leitores. In: SANTOS, Maria Aparecida Soares dos (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana. **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Raízes e caminhos do pensamento piagetiano no Brasil. In: FREITAG, Bárbara (Org.). **Piaget: 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 193-210.

VILELLA, Heloisa. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 145-176.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas II**. Madri: Visor, 2001.

_____. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 2000.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegahi. **Práticas de leitura na escola**. 2001. 247 f. Tese (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003**. Brasília: UNESCO, 2004.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROVA BRASIL 2005

TABELA 1 – RESULTADO, POR ESTADO, DA MÉDIA DOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL PROVA BRASIL – 2005

Posição	Estado	Média
1º	Distrito Federal*	190,44
2º	Minas Gerais*	182,13
3º	Paraná	180,62
4º	Rio de Janeiro*	178,40
5º	São Paulo*	178,19
6º	Rio Grande do Sul	177,82
7º	Espírito Santo*	176,14
8º	Goiás*	175,04
9º	Mato Grosso do Sul*	174,62
10º	Santa Catarina*	172,91
11º	Acre*	170,72
12º	Tocantins	170,29
13º	Mato Grosso	168,44
14º	Rondônia*	166,14
15º	Amazonas	163,71
16º	Sergipe	162,52
17º	Pará*	162,50
18º	Bahia*	162,04
19º	Piauí*	161,82
20º	Amapá	161,67
21º	Ceará*	159,21
22º	Maranhão*	158,27
23º	Pernambuco*	158,16
24º	Roraima	157,37
25º	Paraíba*	155,74
26º	Alagoas*	154,82
27º	Rio Grande do Norte*	148,62
	BRASIL	172,91

Fonte: Tabela criada a partir dos resultados da *Prova Brasil* 2005. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 1 jan. 2007.

* Estados que participaram do PROFA

APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO GERAL DO PROFA

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Documento de Apresentação do PROFA	A todos os envolvidos no programa	Aborda a trajetória do modelo escolar de alfabetização e situa o PROFA no contexto atual das políticas educacionais	a) apresentação b) introdução c) justificativa d) caracterização do programa e) materiais que compõem o programa f) requisitos para estabelecer parceria	A justificativa do PROFA está balizada no texto <i>Direito de se alfabetizar na escola</i> , que está organizado em subtítulos: <ul style="list-style-type: none"> - Um pouco de história - A alfabetização e o fracasso escola - Os ciclos e a progressão continuada - Uma rápida análise da situação de fato - A correção de fluxo e os projetos de aceleração da aprendizagem - Por que é tão difícil alfabetizar todos os alunos? - Uma cultura escolar centrada no direito de aprender - Um modelo de formação centrado no direito de aprender a ensinar - A importância e a insuficiência da formação de professores Vale ressaltar que é um texto de 12 páginas sem autoria.

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Guia do Formador do PROFA	Aos formadores	É um material que orienta cada módulo do curso. Compõe-se de seqüências orientadas de atividades de formação, isto é, de unidades com orientações detalhadas sobre como o formador pode encaminhar cada proposta de trabalho e como realizar suas intervenções para favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem do grupo de professores	São três Guias para o formador, sendo um para cada módulo O Guia do Formador do Módulo 1 está estruturado da seguinte maneira: - Apresentação - Carta aos formadores - Competências profissionais e conteúdos da formação de professores alfabetizadores - Estrutura do PROFA - Parte I: Orientações para o uso do Guia do Formador - Parte II: Unidades do curso (nesse módulo há 11 unidades) - Parte III: Apontamentos (unidade 2 a 9)	Estrutura do Guia do Formador do Módulo 1: encadernado por espiral, folhas de espessura média em papel branco, protegido por uma capa mais grossa de cor amarelo ouro. Nos Guias do Módulo 2 e 3 a encadernação é brochura, com as capas azul e verde, respectivamente. No início de cada unidade do curso há um <i>Quadro-Síntese</i> com as atividades propostas e o tempo previsto para cada atividade.

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
		<p>Além das seqüências propostas para as 40 semanas do curso, há um anexo denominado “Apontamentos”, que reúne textos específicos para o formador, com sugestões de intervenção durante as discussões mais complexas e durante a apresentação dos programas de vídeo, esquemas que organizam idéias e textos que podem servir de “fechamento” para determinadas discussões</p>	<p>No Guia do Formador referente aos módulos 2 e 3 há:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carta aos formadores - Parte I: Orientações para o uso do Guia do Formador - Parte II: Unidades do curso (Módulo 2 - 11 unidades Módulo 3 - 9 unidades) - Parte III: Apontamentos (Módulo 2 - unidade 1 a 9; Módulo 3 - unidade 1 a 7) 	<p>As unidades têm um modelo padrão. Em todas elas há atividades que são chamadas de permanentes: a leitura compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a rede de idéias, que é um momento em que os professores compartilham suas idéias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas no trabalho pessoal; e o trabalho pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo.</p> <p>As demais atividades variam em quantidade, a depender das unidades, e estão organizadas em seqüência cujo formato, de modo geral, compreende: levantamento dos conhecimentos prévios dos professores sobre o tema em pauta; atividades para ampliar os conhecimentos, sendo os textos e programas de vídeos; atividades de “aplicação” de conhecimentos e atividades voltadas para a síntese dos assuntos estudados.</p>

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
				<p>Em todas as Unidades há <i>Propostas de encaminhamento</i> recomendadas ao formador, ou seja, as explicações detalhadas sobre como deve/pode ser desenvolvida uma seqüência de atividade</p> <p>Ainda há uma sugestão de bibliografia complementar relacionada com assunto estudado na unidade que recebe o nome de <i>Para saber mais</i></p>
Coletânea de Textos do PROFA	Aos formadores e professores cursistas	Reúne textos literários a serem lidos em grupo, textos de estudo obrigatório, folhas-tarefa de trabalho pessoal, propostas didáticas descritas e comentadas e outros instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico do professor	<p>Estão organizadas em três módulos, que são compostos por unidades, nas quais há um certo número de textos que varia em cada módulo.</p> <p>São usadas as seguintes abreviações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - M – Módulo - U – Unidade - UE – Unidade Especial - T – Texto 	O Módulo 1 trata de “conteúdos da fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita e à didática da ‘alfabetização’”. O principal objetivo desse módulo é demonstrar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita é resultado de um processo de construção conceitual que se dá pela reflexão do aprendiz sobre as características e o funcionamento da escrita” (Guia do Formador, M1, p.13)

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
				<p>No Módulo 2 são discutidas “situações didáticas de alfabetização”. O objetivo é demonstrar que “a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto” (Guia do Formador, M1, p.13)</p> <p>O Módulo 3 também tem como foco as “situações didáticas” e por objetivo “apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização” (Guia do Formador, M1, p.13)</p> <p>No início desse módulo há cartas escritas para os professores cursistas, que estão divididas em dois grupos: 1º) De Escritor para Professor (São cartas escritas por autores reconhecidos na sociedade como autoridades em uma determinada área que servem para subsidiar teórica e metodologicamente os professores cursistas que estão dentro da escola, mais especificamente nas classes de alfabetização.); 2º) De Nós para Vocês (São cartas escritas pela equipe do PROFA)</p>

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Programas de Vídeo do PROFA	As instituições que implementarem o programa	Tratam basicamente de situações didáticas de alfabetização ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, de informações contextualizadas sobre os processos da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de reuniões de formação de professores, organizadas de forma a favorecer pausas e problematizações durante a exibição	1) Série de vídeos <i>Processos de aprendizagem</i> (Módulo 1 - 11 vídeos - 9 fitas) 2) Série de vídeos <i>Didáticas 1</i> (Módulo 2 - 9 vídeos - 4 fitas) 3) Série de vídeos <i>Didáticas 2</i> (Módulo 3 - 9 vídeos - 4 fitas) 4) 1 vídeo do formador.	As professoras dos programas de vídeo constituem o chamado <i>grupo-referência de professores</i> do programa. São 14 professoras de escolas públicas do Estado de São Paulo e seus respectivos alunos de Educação Infantil, séries iniciais do Ensino Fundamental, classes de aceleração e educação de jovens e adultos. Essas professoras planejaram as atividades, gravadas nas salas de aula, com a equipe pedagógica responsável pelo programa. Essa equipe era constituída por Telma Weisz na supervisão pedagógica, Rosana Dutoit e Rosaura Soligo na coordenação geral.
Guia de Orientações Metodológicas Gerais do PROFA	Aos formadores	Por meio de propostas e depoimentos de formadores que refletiram por escrito sobre sua prática com	- Carta aos formadores - Apresentação - Introdução - Capítulo 1 - Capítulo 2	Estrutura do livro: encadernação brochura, folhas de espessura média, papel tipo VG, páginas de cor amarela suave, protegido por uma capa mais grossa.

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
		<p>grupos de educadores, esse guia explicita a concepção e as metodologias de formação adotadas nesse programa e em outros desenvolvidos pelo MEC, como os Parâmetros em Ação</p>	<p>- Capítulo 3 - Referências bibliográficas</p>	<p>Os depoimentos que compõem este livro são, em sua maioria, de profissionais que integraram a equipe de formadores do programa Parâmetros em Ação, realizados pelo MEC em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais.</p> <p>O capítulo 1 <i>Resgatando questões importantes</i> retoma questões tratadas nos Referenciais para a formação de professores (MEC/1998) e traz 01 depoimento.</p> <p>O capítulo 2 <i>Construindo competências de formador</i> trata das competências profissionais de formador e das condições para desenvolvê-las. Traz 97 depoimentos, 30 fotografias coloridas e 02 preto/branco dos professores na formação dos Parâmetros em Ação.</p> <p>O capítulo 3 <i>Estratégias metodológicas de formação de educadores</i> compõe-se de 127 depoimentos, 56 fotos coloridas e 03 fotos preto/branco dos professores na formação Parâmetros em Ação, Parâmetros Curriculares Nacionais e no Curso Para Professores Indígenas.</p>

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Catálogo de Resenhas do PROFA	Ao grupo	Contém resenhas de filmes que possam contribuir para a ampliação do repertório cultural dos professores	O catálogo traz uma resenha em cada página, acompanhada de uma ficha técnica (características do filme, direção, gênero, prêmios/indicações e distribuição em vídeo) e uma imagem ilustrativa do filme. No final do catálogo, há uma lista com outros títulos sugeridos, porém não resenhados.	<p>Estrutura do catálogo: encadernado por espiral, protegido por uma capa mais grossa, folhas de espessura média com textura suave, páginas de cor preta, título da resenha centralizado em letras douradas, a distribuição do texto na superfície superior da página em letras brancas em itálico, paginação, ilustração colorida e ficha técnica na superfície inferior da página.</p> <p>Há filmes em gêneros variados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - suspense: 01 - aventura: 01 - desenho animado: 01 - comédia: 09 - comédia dramática: 01 - comédia romântica: 01 - romance: 06 - drama: 28 - romance/drama: 02 - ficção científica: 01 - documentário: 01 - musical: 01

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

MATERIAL	A QUEM SE DESTINA	ABORDAGEM	ORGANIZAÇÃO INTERNA	ESPECIFICIDADES
Fichário do PROFA	Aos formadores e professores cursistas	Serve para os professores cursistas organizarem as informações provenientes do trabalho com os diferentes conteúdos das unidades de cada módulo	No fichário há as seguintes divisões: - Apresentação - Agenda - Caderno de registro - Contribuições à prática pedagógica - Coletânea de textos do professor - “Li e gostei” (textos sugeridos pelo grupo)	

Quadro 1 – Caracterização geral do PROFA (conclusão)

Fonte: Quadro elaborado a partir dos materiais escritos e videográficos que compõem o *kit* do PROFA SEF/MEC (2001)

APÊNDICE C – GRUPO-REFERÊNCIA DO PROFA

PROFESSORA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ESCOLA	MODALIDADE DE ENSINO	TURMA	Nº DE ALUNOS
1. Ana Lúcia Brito	Pedagogia	Creche Central da USP	Ed. Infantil	6 anos	25
2. Clélia Cortez Moriama	Pedagogia	Creche Central da USP	Ed. Infantil	6 anos	25
3. Dionéia Tomazia Silva Mazzola	Pedagogia e Pós-Graduação	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos	Ed. de Jovens e Adultos	Jovens e adultos	
4. Florentina Pitz Maiochi	Pedagogia	Escola Municipal de Ensino Fundamental Octávio Pereira Lopes	Ensino Fundamental	1ª série	36
5. Márcia M ^a Camargo Gianvechio	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental Tenente Aviador Frederico Gustavo	Ensino Fundamental	2ª série	36
6. Márcia Januário Monteiro Museneck	Magistério	Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Gastão Moutinho	Ensino Fundamental	1ª série	-
7. M ^a Angélica Turato Lotti	Letras	Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos	Jovens e adultos	17 (15 às 17h30min) 35 (18h30min às 21h)
8. M ^a Cláudia Perna da Silva	Magistério	Creche Central da USP	Ed. Infantil	6 anos	21
9. M ^a da Conceição Nascimento	Pedagogia	Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Gastão Moutinho	Ensino Fundamental	1ª série	36

Quadro 2 – *Grupo-Referência* do PROFA (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir do texto Trajetória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos (M1U1T6) – SEF/MEC (2001)

PROFESSORA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ESCOLA	MODALIDADE DE ENSINO	TURMA	Nº DE ALUNOS
10. M ^a Helena Roque Parissio	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental Fazenda Conceição	Ensino Fundamental	Classe multisseriada (2 ^o , 3 ^o e 4 ^o ano)	24 (4 – 2 ^o ano, 16 – 3 ^o ano e 4 – 4 ^o ano)
11. Marlene dos Santos Reis Melo	Magistério	Escola Estadual Mário Toledo de Moraes	Ensino Fundamental	Classe de aceleração II	23
12. Regina Galvani Cavalheiro	Pedagogia	Creche Central da USP	Ed. Infantil	6 anos	21
13. Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos	Curso normal e faculdade ?	Escola Municipal de Ensino Fundamental Octávio Pereira Lopes	Ensino Fundamental	1 ^a série	38
14. Valéria Aparecida Scorsafava	Magistério	Escola Municipal de Ensino Fundamental Comandante Gastão Moutinho	Ensino Fundamental	4 ^a série	34

Quadro 1 – *Grupo-Referência* do PROFA (conclusão)

Fonte: Quadro elaborado a partir do texto Trajetória profissional das professoras do Grupo-Referência e caracterização das turmas de alunos (M1U1T6) – SEF/MEC (2001)

APÊNDICE D – DEPOIMENTOS DO GUIA DE ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS GERAIS DO PROFA

Nome	Capítulo 1	Capítulo 2	Capítulo 3
Adna Lopes	-	01	-
Alice de La Ricque Romeiro	-	04	02
Ana Paula Melim	-	01	-
Andréia Cristina Barbosa trentin	-	-	01
Antonia Terra	-	02	08
Aparecida Costa Soligo	-	-	02
Ariana Rocha	-	01	03
Aricélia Ribeiro de Nascimento	-	-	01
Artur Gomes de Moraes	-	-	02
Beatriz Bontempi Gouveia	-	07	02
Caio Costa	-	-	01
Carolina Cândido	-	03	02
Cecília Condeixa	-	02	01
Célia Prudêncio de Oliveira	-	-	01
Cristiane Pelissari	-	01	01
Deana Rodrigues	-	01	02
Débora Rana	-	01	02
Eliane Minguês	-	01	08
Edilson Souza	-	01	-
Fernanda Leturiondo Parente	-	-	05
Iracema S. Gruetzmancher	-	01	-
Ivonete Tamboril	-	01	01
Jane Padula	-	01	02
José Dionísio	-	02	02
Josélia Neves	-	01	-
Laura Alice F. Piteri	-	03	-
Lília Campos Carvalho Rezende	-	01	04
Luciana Hubner	-	03	-
M ^a Cristina Leandro Paiva	-	02	02
M ^a Laura Petitinga Silva	-	04	-
M ^a Maura Gomes Barbosa	-	01	-
Mara Sílvia Negrão Póvoa	-	03	01
Márcia Gianvechio	-	01	05
Marília Novaes	-	01	08
Marísia Buitono	-	01	-
Miriam Orenstejn	-	01	-
Nasaré Sampaio	-	-	01
Regina Cabral	01	01	01

Quadro 4 – Depoimentos (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir do Guia de orientações Metodológicas Gerais do PROFA – SEF/MEC (2001)

Regina Câmara	-	-	01
Regina Lico	-	02	-
Renata Violante	-	09	06
Riva Cusnir	-	01	03
Roberta Panico	-	-	06
Rosa M ^a Antunes de Barros	-	03	20
Rosa M ^a Monsanto Glória	-	04	01
Rosa Silvia Lopes Chaves	-	02	-
Rosalinda S. Ribeiro de Vasconcelos	-	02	-
Rosana Dutoit	-	02	02
Rosângela Veliago	-	02	06
Rosaura Soligo	-	-	02
Sandra Mayumi Murakami Medrano	-	02	01
Sueli Furlan	-	05	01
Tânia M. S. Rios Leite	-	01	01
Telma Weisz	-	-	01
Viviane Canecchio Ferreirinho	-	05	02
Walter Takemoto	-	03	02
Adna, Eliane, Regina e Silvia	-	-	01
Total de depoimentos	01	97	127

Quadro 4 – Depoimentos (conclusão)

Fonte: Quadro elaborado a partir do Guia de orientações Metodológicas Gerais do PROFA – SEF/MEC (2001)

APÊNDICE E – LISTA DE FILMES DO CATÁLOGO DE RESENHAS SELECIONADOS PARA OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

SUSPENSE	AVENTURA	DESENHO ANIMADO	COMÉDIA	COMÉDIA DRAMÁTICA	COMÉDIA ROMÂNTICA
Mulheres diabólicas	Imensidão azul	Como o elefante ganhou a tromba	A fortuna de Ned	A glória de meu pai	Muito barulho por nada
			A fortuna de Cookie		
			Beleza americana		
			Eu, tu, eles		
			Felicidade		
			Jamaica abaixo de zero		
			Mudança de hábito		
			Os deuses devem estar loucos		
			Segredos e mentiras		

Quadro 6 – Lista de filmes selecionados para os professores alfabetizadores (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir do Catálogo de Resenhas do PROFA – SEF/MEC (2001)

ROMANCE	DRAMA	ROMANCE/DRAMA	FICÇÃO CIENTÍFICA	DOCUMENTÁRIO	MUSICAL
A fraternidade é vermelha	A maçã	O encantador de cavalos	Blade Runner	Cabra marcado para morrer	O baile
A liberdade é azul	A excêntrica família de Antônia	Vem dançar comigo			
Cidade dos anjos	A casa dos espíritos				
Como água para chocolate	A rainha Margot				
Nunca te vi... Sempre te amei	Asas do desejo				
	Campo dos sonhos				
	Central do Brasil				
	Cinema paradiso				
	Clube da felicidade e da sorte				
	Conduzindo Miss Daisy				
	Conrack				
	Coração de cristal				
	Em nome do pai				
	Kaos				

Quadro 6 – Lista de filmes selecionados para os professores alfabetizadores (continuação)

Fonte: Quadro elaborado a partir do Catálogo de Resenhas do PROFA – SEF/MEC (2001)

ROMANCE	DRAMA	ROMANCE/DRAMA	FICÇÃO CIENTÍFICA	DOCUMENTÁRIO	MUSICAL
	Kolya, uma lição de amor Nell Nenhum a menos Noites de cabíria O enigma de Kasper Noites de cabíria Hauser O guerreiro da paz O homem das estrelas O piano O príncipe das marés O que é isso, companheiro? Patch Adams Quando tudo começa Sociedade dos poetas mortos Tempo de despertar				

Quadro 6 – Lista de filmes selecionados para os professores alfabetizadores (conclusão)
 Fonte: Quadro elaborado a partir do Catálogo de Resenhas do PROFA – SEF/MEC (2001)

APÊNDICE F – TEXTOS E AUTORES DA LEITURA COMPARTILHADA

MÓDULO	UNIDADE	TEXTO	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	FINALIDADE
01	02	01	Cem anos de perdão	Clarice Lispector	saborear
		02	Memória de livros	João Ubaldo Ribeiro	apreciar
		03	Fina de ato	-	encantar
	03 - I	01	Píramo e Tisbe	Edith Hamilton	emocionar
		02	A história dos livros	-	informar
		03	Assombrações de agosto	Gabriel García Marquez	arrepiar
	03 - II	06	Minha estação de mar	Domingos Pellegrini Junior	divertir
		07	Darcy Ribeiro	-	conhecer melhor
		08	Eros e Pisque	Fernando Pessoa	saborear
	04 - I	01	Morte e vida Severina	João Cabral de Melo Neto	emocionar
		02	Um eterno principiante	Fernando Sabino e Áurea Lopes	conhecer
		03	Aeroporto	Carlos Drummond de Andrade	surpreender
	04 - II	06	Direitos imprescindíveis do leitor/O direito de não ler	Daniel Pennac	refletir
		07	Da utilidade dos animais	Carlos Drummond de Andrade	divertir
		08	Maria Angula	-	arrepiar
	05	01	O primeiro beijo	Clarice Lispector	saborear
		02	O artista inconfessável	João Cabral de Melo Neto	apreciar

Quadro 7 – Textos e autores da Leitura Compartilhada (continuação)

Fonte: Coletânea de Textos (Módulo 1, 2 e 3)

SEF/MEC (2001, 2002)

MÓDULO	UNIDADE	TEXTO	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	FINALIDADE
		03	500 anos de Brasil em versos de cordel	José Francisco Borges	brincar com as palavras
	06	01	Ítaca	Kaváfis	emocionar
		02	As longas colheres	-	refletir
		03	Vó caiu na piscina	Carlos Drummond de Andrade	divertir
	07 - I	01	A linha mágica	Willian J. Bennett	-
	07 - II	01	A linha mágica	Willian J. Bennett	-
	08	01	Lixo	Luís Fernando Veríssimo	divertir
		02	Colhendo os frutos da glória	João Ubaldo Ribeiro	divertir
		03	Zumbi	-	conhecer melhor
	09 - I	01	Concertos de leitura	Rubem Alves	refletir
		02	Isadora Duncan	-	conhecer melhor
		03	Felicidade clandestina	Clarice Lispector	apreciar
	09 - II	06	Um apólogo	Machado de Assis	pensar
		07	Poema em linha reta	Fernando Pessoa	apreciar
		08	Baleia	Graciliano ramos	emocionar
	10	01	Aprender nunca é o que se espera	-	refletir
		02	A moça tecelã	Marina Colasanti	emocionar
		03	Língua	Caetano Veloso	cantar
	11	01	Conto de verão nº. 2: Bandeira Branca	Luís Fernando Veríssimo	rir
		02	Para Maria da Graça	Paulo Mendes Campos	emocionar
		03	Uma noite no paraíso	Ítalo Calvino	intrigar

Quadro 7 – Textos e autores da Leitura Compartilhada (continuação)

Fonte: Coletânea de Textos (Módulo 1, 2 e 3)

SEF/MEC (2001, 2002)

MÓDULO	UNIDADE	TEXTO	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	FINALIDADE
02	01	01	A fábula da águia e da galinha	Leonardo Boff	Pensar
		02	Doras e Carmosinas	Fernanda Montenegro	emocionar
		03	Como um rio	Thiago de Mello	Apreciar
	02	01	Farinha de mandioca	Nina Horta	saborear
		02	Isto	Fernando Pessoa	apreciar
		03	Ei, tem alguém aí?	Jostein Gaarder	-
	03	01	As lágrimas de Potira	-	emocionar
		02	Ambição e ética	Stephen Kanitz	refletir
		03	O sábio da efelogia	Malba Tahan	divertir
	04 - I	01	A terceira margem do rio	João Guimarães Rosa	emocionar
		02	Lampião e Maria Bonita	-	conhecer
		03	Uma mulher que se abre	Marize Castro	apreciar
	04 - II	05	Cartas a Théo	Vicent Van Gogh	conhecer
		06	O pescador e o gênio	Allan B. Chinen	encantar
		07	Caminhos de minha terra	Jorge de Lima	apreciar
	05 - I	01	Parlendas, frases feitas e trava-línguas	Ricardo Azevedo	relembrar
		02	Causo 2	Eduardo Galeano	apreciar
		03	A aranha	Orígenes Lessa	surpreender
	05 - II	07	O sonho de Habib, filho de Habib	-	emocionar
		08	Sopa de pedras	-	divertir
		09	Zeus	Heloisa Prieto	-
06	01	Não sabia que era preciso	José Saramago	refletir	
	02	Hoje de madrugada	Raduan Nassar	emocionar	

Quadro 7 – Textos e autores da Leitura Compartilhada (continuação)

Fonte: Coletânea de Textos (Módulo 1, 2 e 3)

SEF/MEC (2001, 2002)

MÓDULO	UNIDADE	TEXTO	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	FINALIDADE	
	07 - I	03	Retrato em branco e preto	Tom Jobim	Apreciar	
		01	Um imenso lápis vermelho	Fanny Abramovich	refletir	
		02	Papos	Luis Fernando Veríssimo	divertir	
		03	A terra onde não se morre nunca	Ítalo Calvino	arrepiar	
	07 - II	10	Caatinga: um grito de socorro pela vida	Silvanito Silva dias	apreciar	
		11	O que ocorrer com a Terra recairá sobre os Filhos da Terra	Seattle	ficar sabendo	
		12	A profecia	Tatiana Belinky	arrepiar	
	08	01	Sebastião Salgado – enfim, em cores	-	conhecer melhor	
		02	Viver é muito perigoso	Guimarães Rosa	apreciar	
		03	O discurso de Macotas	Manuel Benício	-	
	09	01	O fim da banda	Rubem Alves	pensar	
		02	Papel de parede e livros – Passeio à margem do Mersey	Elias Canetti	emocionar	
		03	A tempestade	Shakespeare	apreciar	
	10	01	A Moura Torta	Câmara Cascudo	apreciar	
		02	Negrinha	Monteiro Lobato	lamentar	
		03	O mundo é um moinho	Cartola	emocionar	
	03	Especial	01	A mãe perfeita	Lucinha Araújo	conhecer
		01	01	O homem que odiava a segunda-feira	Ignácio de Loyola Brandão	identificar
02			Limonada	Mikhail M. Zóchtchenko	divertir	
03			O temporal no Amazonas	Thiago de Mello	apreciar	

Quadro 7 – Textos e autores da Leitura Compartilhada (continuação)

Fonte: Coletânea de Textos (Módulo 1, 2 e 3)

SEF/MEC (2001, 2002)

MÓDULO	UNIDADE	TEXTO	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	FINALIDADE
	02 - I	01	O que saber e como aprendê-lo	Roger C. Shank	Informar
		02	Infância e poesia	Pablo Neruda	apreciar
		03	Siri recheado e o cacete	João Bosco e Aldir Blanc	rir e cantar
	02 - II	07	A encantada Chapeuzinho Vermelho	Edilene Pincinato e Elisabete Sereno	encantar
		08	A assinatura contra a corrupção do escrito	Béatrice fraenkel	refletir
		09	O amor	Caetano Veloso e Ney Costa Santos	cantar e apreciar
	02 - III	11	A mulher do vizinho	Fernando Sabino	divertir
		12	Poemas de Adélia Prado	-	apreciar
		13	A verdade e a mentira	Diléa Frate	refletir
	03 - I	01	Primeira carta	Paulo Freire	conhecer
		02	A bordo do Rui Barbosa	Chico Buarque	emocionar
		03	A seca e o inverno	Patativa do Assaré	apreciar
	3 - II	07	Velocidade da informação desafia educação moderna	Marcelo Gleiser	refletir
		08	O peru de natal	Mário de Andrade	divertir
		09	Depois do baile	Leon N. Tolstoi	conhecer
	04	01	Tocando em frente	Almir Sater e Renato Teixeira	cantar
		02	Reecontro	Dráuzio Varella	pensar
		03	Hai-kais	Millôr Fernandes e Paulo Leminski	apreciar

Quadro 7 – Textos e autores da Leitura Compartilhada (continuação)

Fonte: Coletânea de Textos (Módulo 1, 2 e 3)

SEF/MEC (2001, 2002)

MÓDULO	UNIDADE	TEXTO	TÍTULO DO TEXTO	AUTOR	FINALIDADE
	05 - I	01	O mercador de coisa nenhuma	Antonio Torrado	Sonhar
		02	Foram muitos, os professores	Bartolomeu campos de Queirós	refletir
		03	Conselho	Darcy Ribeiro	informar
	05 - II	07	Minha mãe	Niki de Saint Phalle	conhecer
		08	Chocolate	Marcelo Duarte	ficar sabendo
		09	Tabacaria	Álvaro de Campos	apreciar
	06 - I	01	Adivinhe quem vem para o jantar	Pasquale Cipro Neto	informar
		02	Coincidências	Rubem Fonseca	divertir
		03	Canto da estrada aberta	Walt Whitman	apreciar
	06 - II	12	A saga da faxineira que se tornou pedagoga	Ricardo Kotscho	conhecer
		13	Retrato	Cecília Meireles	apreciar
		14	Chatear e encher	Paulo Mendes Campos	divertir
	07	01	A cartomante	Afonso Henrique Lima Barreto	surpreender
		02	Que mistérios tem Clarice?	Renato Cordeiro Gomes	informar
		03	A poesia de Arnaldo Antunes	-	apreciar
	08	01	As viúvas do sertão	Leonardo Sakamoto	informar
		02	Correnteza	Tom Jobim e Luiz Bonfá	cantar
		03	Lembranças da infância	Nelson Mandela	conhecer

Quadro 7 – Textos e autores da Leitura Compartilhada (continuação)

Fonte: Coletânea de Textos (Módulo 1, 2 e 3)

SEF/MEC (2001, 2002)

ANEXOS

ANEXO A – EQUIPE RESPONSÁVEL PELO PROFA

Equipe Pedagógica responsável pelo Programa

Supervisão Pedagógica

Telma Weisz

Coordenação Geral

Rosana Dutoit

Rosaura Soligo

Equipe de Produção do material escrito e videográfico

Beatriz Bontempi Gouveia

Célia G. Prudêncio de Oliveira

Cristiane Pelissari

Débora Rana

Ione A. Cardoso Oliveira

Marta Durante

Rosa Maria Antunes de Barros

Rosângela Veliago

Equipe de Produção dos programas de vídeo

Coordenação de Produção

André Azor - TV PUC

Luciana Pires – TV Escola

Assistência de Direção

Bel Blanco

Direção de Fotografia

Dante Leccioli

Direção

Rogério Farah

Ricardo Elias

Figura 12 – Equipe responsável do PROFA (continuação)
 Fonte: Documento de Apresentação do PROFA
 SEF/MEC (2001)

Direção Geral
Carlos Nascimbeni

Diretor TV PUC
Gabriel Priolli

Diretor TV Escola
José Roberto Sadek

Produção
TV PUC

Realização
TV Escola

Colaboradores dos programas de vídeo

Grupo-Referência de Professores

Ana Lúcia Brito
Clélia Cortez Moriama
Dionéia Tomazia Silva Mazzola
Florentina Pitz Maiochi
Márcia M. Gianvechio Gianchini
Márcia Januário M. Museneck
Maria Angélica Turato Lotti
Maria Cláudia Perna da Silva
Maria da Conceição Nascimento
Maria Helena Roque Parissio
Marlene dos Santos Reis Melo
Regina Galvani Cavalheiro
Rosalinda Soares R. de Vasconcelos
Valéria A. Scorsafava

Escolas das filmagens em sala de aula

C.M.E.F. Fazenda Conceição - Jundiaí - SP
Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos - Jundiaí - SP
Creche Central da Universidade de São Paulo - SP
E.E.E.F. Dr. Mário Toledo de Moraes - Caieiras - SP
E.M.E.F. Comandante Gastão Moutinho - São Paulo - SP
E.M.E.F. Octávio Pereira Lopes - São Paulo - SP
E.M.E.F. Tenente Aviador Frederico Gustavo dos Santos - São Paulo - SP

Figura 12 – Equipe responsável do PROFA (conclusão)

Fonte: Documento de Apresentação do PROFA
SEF/MEC (2001)

ANEXO B – COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

- Analisar [...] o percurso de formação profissional, relacionando-o com a própria prática pedagógica e com a atuação de professor. (M1/M2).
- Monitorar o processo pessoal de formação, considerando as expectativas de aprendizagem do módulo e as próprias expectativas. (M1/M2)
- Trabalhar coletivamente de forma produtiva. (M1/M2)
- Intensificar as práticas de leitura e escrita, especialmente de textos reflexivos. (M1/M2)
- Utilizar o registro escrito para documentar o trabalho pedagógico e para refletir sobre a prática profissional e o processo de formação. (M1/M2)
- Desenvolver procedimentos produtivos de estudo dos textos expositivos que aprofundem os conteúdos abordados no curso. (M1/M2)
- Entender o contrato didático como um dos fatores que interferem na compreensão dos papéis e das relações envolvidos nas situações de ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no grupo de formação. (M1/M2)
- Aprofundar o conhecimento sobre a natureza das atividades de alfabetização pautadas na reflexão sobre a língua e sobre propostas que fazem parte de uma metodologia de ensino mediante a resolução de problemas. (M1/M2)
- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolver pessoalmente e para ter uma imagem positiva de si mesmos. (M1/M2)
- Compreender os procedimentos possíveis/necessários para ler e escrever antes de estar alfabetizado. (M1/M2)
- Compreender que os alunos podem e devem ser incentivados a ler e escrever antes de estar alfabetizados e que por trás dessa proposta existe uma concepção de ensino e aprendizagem. (M1/M2)
- Reconhecer que há atos inteligentes por trás das escritas dos alunos que ainda não sabem ler e escrever convencionalmente. (M1/M2)
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como suas interações nas situações de parceria. (M1/M2)

Figura 13 – Competências profissionais (continuação)
Fonte: Coletânea de Textos do PROFA (Módulo 3)
SEF/MEC (2002)

- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução dos alunos, de planejamento e documentação do trabalho pedagógico. (M1/M2)
- Reconhecer seu papel de modelo de referência para os alunos como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades. (M1/M2)
- Ler diariamente bons textos para os alunos, compreendendo que esse tipo de prática requer planejamento, critérios de qualidade e diversidade para a seleção dos textos e leitura prévia dos mesmos. (M1/M2)
- Compreender que é principalmente por meio da leitura (mesmo que escutada) que se aprende a linguagem escrita e que isso é condição para produzir textos de qualidade. (M1/M2)
- Utilizar os conhecimentos teóricos adquiridos sobre os processos de aprendizagem e sobre didática para planejar situações desafiadoras de alfabetização, pautadas na leitura e na escrita de textos. (M2)
- Identificar as principais variáveis que interferem na aprendizagem e fazer uso desse conhecimento para organizar o trabalho pedagógico. (M2)
- Desenvolver procedimentos necessários para elaborar uma rotina de trabalho pedagógico que responda às necessidades de aprendizagem dos alunos em relação ao processo de alfabetização e de letramento. (M2)
- Entender a heterogeneidade dos alunos como vantagem pedagógica e utilizá-la em favor da aprendizagem. (M2)
- Analisar a produção escrita dos alunos para planejar atividades que respondam às suas necessidades de aprendizagem. (M2)
- Reconhecer a capacidade dos alunos de produzir textos em linguagem escrita antes mesmo de saberem escrever convencionalmente. (M2)
- Analisar criticamente a própria prática por meio da reflexão individual e coletiva. (M2)
- Compreender o processo de avaliação como parte do processo de ensino e aprendizagem.
- Compreender os aspectos que colocam a avaliação a serviço da aprendizagem e fazer uso de instrumentos que contribuem nesse sentido.
- Organizar uma proposta de apoio pedagógico para os alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita

Figura 13 – Competências profissionais (continuação)
Fonte: Coletânea de Textos do PROFA (Módulo 3)
SEF/MEC (2002)

- Reconhecer as características e as formas de organização de um projeto didático.
- Desenvolver um projeto didático junto aos alunos considerando produto final e objetivos de aprendizagem.
- Utilizar procedimentos didáticos eficazes para a formação de leitores interessados e competentes.
- Reconhecer a importância do pensamento de estudiosos como Paulo Freire e Emília Ferreiro para a alfabetização de jovens e adultos e compreender adequadamente as suas idéias, sabendo reconhecer as interpretações equivocadas que delas foram feitas.
- Conhecer e utilizar práticas pedagógicas de alfabetização de jovens e adultos por meio dos textos.
- Conhecer algumas características das normas ortográficas e compreender que a maior parte da aprendizagem da ortografia se realiza por meio de construção e não de memorização.
- Compreender algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da pontuação e conhecer possibilidades de trabalho pedagógico em que a pontuação é abordada como elemento de textualidade.
- Conhecer algumas das principais questões que envolvem o aprendizado da gramática e compreender que é no interior da situação de produção de texto que os conhecimentos sobre os aspectos gramaticais ganham utilidade.
- Avaliar as próprias competências profissionais construídas ao longo do curso.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando suas hipóteses de escrita e leitura e suas características pessoais. (M1/M2)

Figura 13 – Competências profissionais (conclusão)
Fonte: Coletânea de Textos do PROFA (Módulo 3)
SEF/MEC (2002)

ANEXO C – QUADRO-SÍNTESE

Atividades propostas	Tempo previsto
1. Leitura Compartilhada.	10'
2. Rede de Ideias – discussão das dúvidas sobre as atividades de alfabetização.	30'
3. Atividade de ampliação de conhecimentos: assistir ao programa Ler para Aprender.	60'
4. Atividade de sistematização de conhecimentos – retomada das respostas dadas às questões de alfabetização, para ampliá-las ou alterá-las.	50'
5. Retomada da recomendação feita à professora na Unidade 2.	20'
6. Trabalho Pessoal – planejamento e desenvolvimento de uma atividade de leitura em sala de aula e leitura de textos complementares.	10'

Figura 14 – Quadro-síntese

Fonte: Guia do Formador do PROFA (Módulo 1)
SEF/MEC (2001)

ANEXO D – PAUSAS DO PROGRAMA DE VÍDEO Nº 8 – LER PARA APRENDER

1ª pausa

Quando o narrador pergunta: "Mas como o aluno pode ler antes de aprender a ler?".

Discutir que qualquer pessoa é capaz de ler quando põe em jogo seus conhecimentos prévios sobre o assunto e sobre as características do texto e faz uso das estratégias de leitura.

2ª pausa

Quando a professora Márcia faz propostas diferentes para sua classe de 2ª série.

Perguntar – "Por que ela faz propostas diferenciadas?"

Discutir que, se na classe houver alunos alfabetizados junto com alunos que ainda não lêem convencionalmente, é necessário realizar atividades diferenciadas para os dois grupos, com o mesmo texto. Por exemplo, enquanto os não-alfabetizados ou recém-alfabetizados fazem a leitura da lista de histórias, da forma como é proposta pela professora, os que já sabem ler autonomamente recebem as letras de papel recortadas para montarem; nesse caso, a questão que se coloca é ortográfica.

3ª pausa

Quando Diogo tenta ler a lista e a professora sugere que ele busque as pistas nas letras.

Perguntar – "Por que a professora dá essa informação?"

Discutir que, ao ler, as crianças fazem uso de estratégias de leitura e, nesse caso, ele está tentando coordenar o decifrado com o significado.

4ª pausa

Após a professora Conceição pedir que os alunos procurem as frutas da salada na lista.

Levantar, junto com os professores, quais são as condições para que os alunos realizem essa atividade.

É importante que os professores saibam que para realizar essa atividade pelo menos uma das crianças da dupla deve ter conhecimentos sobre o valor sonoro convencional e fazer uso das estratégias de leitura; além, é claro, de saber do que trata o texto e do que deve localizar na lista.

Figura 15 – Pausas do Programa de Vídeo nº 8 – *Ler para Aprender* (continuação)

Fonte: Guia do Formador do PROFA (Módulo 1)
SEF/MEC (2001)

5ª pausa

A professora Florentina dá um depoimento falando sobre os textos que os alunos lêem de memória. Depois pergunta: "Quem já sabe do que trata esse texto?"

Os alunos sabem porque a professora já havia lido esse texto. No seu depoimento, ela comenta que normalmente eles voltam a ler textos apresentados anteriormente.

6ª pausa

Quando a professora pede à criança para localizar no poema "A foca", o verso: "uma sardinha".

Perguntar – "Como é possível para um aluno que ainda não se alfabetizou localizar as palavras solicitadas?"

Isto é possível porque:

- Esse tipo de situação favorece a correspondência entre o falado e o escrito.
 - O professor informa o conteúdo do texto – esta é a base da atividade. O aluno precisa saber o que está escrito, embora não saiba ler convencionalmente.
 - O texto utilizado nesse tipo de atividade é um poema – com o apoio do ritmo e da disposição gráfica do texto, em versos e estrofes, o aluno pode ajustar o falado ao escrito.
 - Trata-se de uma atividade de leitura para alunos com escrita não-alfabética, em que eles utilizam várias estratégias para "ler sem saber ler": o conhecimento do valor sonoro convencional de algumas letras ajuda muito nesse sentido.
-

7ª pausa

Depois que as alunas lêem a lista dos ingredientes que vão na receita.

Perguntar – "Como que elas conseguem ler?"

Elas são capazes porque conhecem o texto, isto é, sabem que é uma receita. Fazem uso das estratégias de leitura e do conhecimento sobre o valor sonoro.

Figura 15 – Pausas do Programa de Vídeo nº 8 – *Ler para Aprender* (continuação)
 Fonte: Guia do Formador do PROFA (Módulo 1)
 SEF/MEC (2001)

8ª pausa

Depois que a professora Maria Angélica propõe a atividade com a parlenda: "Cadê o toucinho".

Perguntar – " Por que ela coloca três propostas diferentes aos seus alunos: ordenar versos, palavras e texto?"

Retomar a apresentação do programa de vídeo e depois da explicação da professora, discutir que, se na classe houver alunos alfabetizados e alunos que ainda não lêem, é necessário realizar atividades diferenciadas, com o mesmo texto – por exemplo, enquanto os não-alfabetizados fazem a ordenação (frases ou palavras) da parlenda, da forma como é proposta pela professora, os que já sabem ler autonomamente escrevem e, nesse caso, o problema que deverão resolver se relaciona com as convenções ortográficas.

9ª pausa

Quando a professora Conceição diz em seu depoimento que a classe precisava de maior desafio.

Perguntar – " Por que a atividade proposta não foi tão produtiva?"

Nesse momento, a sala da professora Conceição já construiu a competência de ajustar o falado ao escrito, localizando onde está escrito o que é solicitado; portanto, essa situação é pouco desafiadora para os alunos.

10ª pausa

A professora Rosalinda acompanha uma dupla que está preenchendo a cruzadinha e pede que eles procurem a palavra "sereia".

Perguntar – " Por que os alunos têm a lista de palavras para consultar? Isso não facilita demais?"

Alguns professores ficam na dúvida, porque esquecem que se trata de uma atividade de leitura, e que os alunos que ainda não sabem ler convencionalmente têm assim oportunidade de refletir sobre o sistema alfabético.

Figura 15 – Pausas do Programa de Vídeo nº 8 – *Ler para Aprender* (continuação)

Fonte: Guia do Formador do PROFA (Módulo 1)
SEF/MEC (2001)

11ª pausa

Interromper a fala do narrador depois que ele pergunta: "O que torna a atividade uma boa situação de aprendizagem?"

Após a discussão, voltar à exibição do programa para ouvir quais são os princípios que um professor deve considerar para planejar suas atividades.

Solicitar que os professores registrem no Caderno esses princípios.

Figura 15 – Pausas do Programa de Vídeo nº 8 – *Ler para Aprender* (conclusão)

Fonte: Guia do Formador do PROFA (Módulo 1)
SEF/MEC (2001)

ANEXO E – ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO DE ATIVIDADE

NOME DA ATIVIDADE	
Tipo de atividade	Leitura <input type="checkbox"/> Escrita <input type="checkbox"/>
Proposta da atividade	
<hr/> <hr/>	
O que se pretende que os alunos aprendam	
<hr/> <hr/> <hr/>	
INTERVENÇÕES	
Explicação inicial dada aos alunos sobre o que terão de fazer (consigna)	
<hr/> <hr/> <hr/>	
Descrição de como serão agrupados os alunos	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Perguntas que serão realizadas durante o desenvolvimento da atividade, a fim de potencializar a reflexão dos alunos	
<hr/> <hr/>	

Figura 16 – Roteiro de planejamento de atividade
Fonte: Coletânea de Texto do PROFA (Módulo 2)
SEF/MEC (2002)

ANEXO F – LISTA DE PALAVRAS

Lista 1	Lista 2
Ratoeira	Figo
Romã	Maçã
Ração	Goiaba
Revista	Pêssego
Raridade	Abacaxi
Relógio	Melancia
Receita	Limão
Ruído	Banana
Ribeirão	Manga
Rapadura	Ameixa
Ritual	Pêra
Roda	Laranja
Ruga	Morango
Revisão	Abacate
Revolver	Uva
Ricardo	Mamão

Figura 17 – Lista de palavras
Fonte: Coletânea de Texto do PROFA (Módulo 2)
SEF/MEC (2002)

ANEXO G – FICHA TÉCNICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE LEITURA DE LISTA DE FRUTAS

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 20 minutos

Desafios colocados aos alunos

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade

O professor precisa:

- Apresentar a lista aos alunos dizendo do que ela trata (frutas ou títulos de história, nesse caso);
- Propor a tarefa aos alunos pedindo que localizem os nomes ou títulos solicitados.

Procedimentos dos alunos

Os alunos precisam

- Ler o nome ou o título ditada pelo professor.
- Discutir com seu parceiro.
- Marcar a resposta.
- Socializar para a classe.

Figura 18 – Ficha técnica para o desenvolvimento da atividade de leitura de lista de frutas (continuação)

Fonte: Coletânea de Texto do PROFA (Módulo 1)
SEF/MEC (2001)

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética:

- Realizam a atividade tal como esta proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar também com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética:

- Podem ler autonomamente os nomes e títulos.
- Podem escrever os nomes e títulos ditados.
- Podem trabalhar em parceria com alunos com escrita não-alfabética, lendo os nomes e títulos para que os colegas procurem encontrar onde estão escritos – nesse caso, evidentemente, é preciso instruí-los para que não leiam os nomes e títulos na ordem apresentada, pois dessa forma a atividade poderia tornar-se mecânica.

Figura 18 – Ficha técnica para o desenvolvimento da atividade de leitura de lista de frutas (conclusão)

Fonte: Coletânea de Texto do PROFA (Módulo 1)
SEF/MEC (2001)