

TORNAR-SE ALFABETIZADORA

narrativas de professoras
portuguesas e brasileiras



Amanda Valiengo

A leitura de “Tornar-se alfabetizadora: narrativas de professoras portuguesas e brasileiras” convida a leitora e o leitor a pensar sobre possibilidades de tessituras de fios e movimentos dedicados a um olhar crítico e mobilizador, em diferentes frentes. E, assim, traz à baila o debate sobre o cenário de potencialidades e desafios da escola, como lugar para abalo das certezas catalizadora de corpos e mentes.

A obra apresenta uma breve história da escolarização, da alfabetização e da formação de professores. O que escutamos nas narrativas das professoras e do professor nos mostra que os tempos quase sempre foram difíceis. Ao largo dessas questões estão avanços inegáveis, mas também retrocessos. Esse estudo e tudo o que vivemos nesta segunda década dos anos dois mil explicitam o quão voláteis são as políticas públicas para a educação. Nas práticas alfabetizadoras perduram, em muitos casos, métodos tradicionais de ensino que pouco contribuem para a formação.

Este livro remonta uma pesquisa que foi realizada há quase dez anos, (re)visitar modos de se alfabetizar, de se tornar alfabetizadora, de se fazer formações e de se transformar as práticas pedagógicas pode se converter em um dispositivo potente para pensarmos o agora e planejarmos o futuro. Um convite para a esperança e novas ações teóricas e práticas.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



TORNAR-SE ALFABETIZADORA
narrativas de professoras portuguesas e brasileiras

Amanda Valiengo

TORNAR-SE ALFABETIZADORA
narrativas de professoras portuguesas e brasileiras

Amanda Valiengo

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2021



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Adrián Oscar Dongo Montoya

Célia Maria Giacheti

Cláudia Regina Mosca Giroto

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

Auxílio Nº 0798/2018, Processo Nº 23038.000985/2018-89, Programa PROEX/CAPES

Imagem da capa: <https://unsplash.com/s/photos/free>

Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC

-
- V172t Valiengo, Amanda.
Tornar-se alfabetizadora: narrativas de professoras brasileiras e portuguesas / Amanda Valiengo. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2021.
259 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-111-9 (Digital)
ISBN 978-65-5954-110-2 (Impresso)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-111-9>
1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Formação de professores - Brasil. 4. Formação de professores - Portugal. I. Título.

CDD 370.71

Copyright © 2021, Faculdade de Filosofia e Ciências



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

*Às minhas queridas tias Nete e Mema. Aos meus pais.
A todas as Professoras (da escola e da vida) e às
crianças que foram e ainda serão alfabetizadas.*

Agradecimentos

*“Se eu perdesse a vontade de agradecer,
me sentiria derrotado”.*

(Valter Hugo Mãe)

Especialmente durante a feitura desta pesquisa até nos dias atuais, talvez, o que eu mais tenho aprendido é a ser grata. Sou imensamente grata a todo processo vivenciado durante esse trabalho e, agora, a essa possibilidade de revisitá-lo, depois de quase dez anos, para elaborar, com novos olhares, essa obra.

Agradeço:

A Deus, por estar em todos os lugares e situações, antes, durante e depois da minha vida.

Aos meus pais, João e Arlene, pelo alicerce constate para tudo, tudo.

À minha irmã, amiga e professora, Camila, por todos compartilhamentos.

Ao Cassiano, à Lyra e ao Yuri, pelos sorrisos e desprendimento de amor gratuito e sem hora marcada.

Ao meu Divino amor, pela família, pelas conversas, e pelas ajudas específicas neste livro.

Ao Tuta, à Ruth, ao Calebe e à Dona Carmem, assim como a todos mentores, pelos auxílios espirituais.

Aos meus queridos familiares e amigos, por me darem a oportunidade dos cuidados.

A todos professores parceiros da pesquisa, direta e indiretamente, aos gestores das escolas.

Ao Ministério da Educação de Portugal e à Secretaria de Educação de Mogi das Cruzes, pela gentileza, disponibilidade e paciência.

À Elieuzza, minha amiga, parceira mais experiente e companheira de escritas, por me instigar e apoiar no exercício de materialização de grande parte de minhas produções acadêmicas.

À Edith e Dina, por serem o porto seguro onde me ancorai e me permiti a leveza necessária para a concretização desse estudo apresentado, dentre tantas relações para além da pesquisa.

À Doutora Raquel Lazzari Leite Barbosa, orientadora desse estudo, por se tornar a “ponte” para muitas outras possibilidades de vida.

Ao Doutor Domingos Fernandes, coorientador dessa pesquisa, por ratificar a necessidade da humildade nos processos da profissão.

À Capes, pela Bolsa concedida durante a realização do estágio no exterior.

A todos que participaram e contribuíram para que esse momento fosse melhor e mais produtivo.

*“Nunca estarei absolutamente derrotado na
convicção de que existir é um convite à
ternura, ao cuidado, ao outro”.*

(Valter Hugo Mãe)

Lista de abreviaturas e siglas

BR – Brasil

CEFAM – Centro de Formação Profissional de Nível Médio

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

EAD – Educação à distância

ECTS – *Eropean Credit Transfer and Accumulation System*

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional

LDB – Segundo a Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PEC – Programa de Educação Continuada

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNEP _ Programa Nacional de Ensino do Português

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PT – Portugal

SESI – Serviço Social da Indústria

UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

USP – Universidade de São Paulo

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSJ/MG – Universidade Federal de São João del Rei – Minas Gerais

UFVJM/MG – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri – Minas Gerais

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and cultural
Organization*

SP – São Paulo

Sumário

Prefácio.....	15
Apresentação do livro.....	21
Introdução.....	23
Capítulo I – Retomada histórico educacional: breve panorama da escolarização e formação de professores alfabetizadores em Portugal.....	35
Capítulo II - Sobre Cartilhas e a fortuna das palavras: as narrativas de professores alfabetizadores portugueses.....	71
Capítulo III – Retomada histórico educacional: breve panorama da escolarização e formação de professores alfabetizadores no Brasil.....	131
Capítulo IV – Sobre morosidade e amorosidades no aprender a ler, escrever e ser: narrativas de professoras alfabetizadoras brasileiras.....	171
Um ponto final ou apenas reticências.....	225
Referências.....	237

Prefácio

Para bem criar passarinho é proveitoso ignorar as grades, as prisões, as teias. É bom se desfazer das paredes, cercas, muros e soltar-se, deixar-se vagar entre perfume e brisa. É melhor ainda não dispor de trilhas ou veredas e ter o ar inteiro como um espaço pequeno para a leveza das asas. (QUEIRÓS, 2009, página amarela).

A sensibilidade do poeta é inspiração para a tessitura deste texto produzido em momento histórico tão catastrófico e intensificador das desigualdades sociais e culturais. Estamos em contexto pandêmico há mais de um ano, período em que milhares de mortos compõem triste estatística no Brasil e no mundo.

Especialmente em terras brasileiras, onde componho este prefácio, vivemos palcos de lutas. Um deles se circunscreve no desafio atual de manutenção da vida dos sobreviventes de uma doença avassaladora provocada pelo SARS-CoV-2 (*Coronavirus disease 2019*, conforme designação na língua inglesa). Outro, não menos letal e sombrio, é desenhado e cultivado numa sociedade capitalista como a nossa, onde milhares de famílias ultrapassam a linha da pobreza e constituem lugares no cenário dos miseráveis lutadores pela subsistência, palco ampliado pelos altos índices de desemprego e injustiças sociais.

Afetada pela dor das famílias que choram a perda de seus entes queridos e das outras que vivem a morte lenta pela falta de condições favoráveis para satisfação de necessidades básicas (alimentação, saúde e

moradia), a riqueza poética de Queirós (2009) impulsiona exercícios de reflexão e de ações políticas e sociais dirigidos à potencialização da satisfação dessas necessidades vitais e da criação de novas necessidades capazes de motivar o desenvolvimento de inteligências e personalidades compositoras de uma sociedade com novos contornos e lugares, a partir de seus voos plenos, como pessoas mais libertas e engajadas.

Um debate necessário nesse movimento de reflexões envolve o papel social da escola e de seus agentes intelectuais (equipe, professoras e professores e outros profissionais atuantes no ambiente escolar). Trata-se do delineamento de discussões fundamentadas nos avanços científicos e políticos sobre o valor desse espaço para a constituição humana em sua inteireza e sua potencialidade para edificação de uma sociedade mais justa e emancipada.

A escola contemporânea nos desafia, continuamente, a desfazer suas cercas e muros revelados em suas constituições prediais, mas, sobretudo, em proposições educativas pouco ou nada efetivas à integralidade da educação da pessoa, conforme lindamente versa Queirós (2009) no excerto logo acima.

Uma escola projetada para humanização rompe as grades e as teias aprisionadoras dos corpos, constituindo-se ambiente com “ar inteiro” para que seus atores principais (crianças, professores e demais profissionais que ali atuam) possam cultivar a “ligeireza das asas”, em encontros com elementos da cultura produzida pelas gerações que os antecederam, cooperando para o alargamento das produções sociais por meio de suas atividades. Além de se formarem como pessoas dirigentes e conscientes de suas próprias histórias, eles podem contribuir ativamente para guiarem revoluções vitais à criação de contextos de maior justiça social e liberdade humana.

Queirós (2009) declara em tons poéticos uma escola originalmente plural e aberta à atividade humana, para bem “criar” crianças, jovens e adultos que aprendem a ser humanos em contextos culturais, sociais e políticos propícios à harmonia do desenvolvimento de suas inteligências e personalidades (VYGOTSKI, 1995; VIGOTSKI, 2010).

Ao encontro desses exercícios de consciência educacional, política e social, as páginas do livro da professora e pesquisadora Amanda Valiengo (com quem tenho o privilégio de conviver e aprender a ser mais humana) convoca-nos a navegar “além mar”, com a responsabilidade e o compromisso de (re)pensar o cultivo de cenários formativos de crianças e dos profissionais que as educam, como possibilidades de mobilização de certezas e tradições que se perpetuam ao longo da história da alfabetização no Brasil e em Portugal.

Em contextos luso-brasileiros são tecidas compreensões sobre Programas de Formação Continuada com impactos para processos de alfabetização, discutidas com rigor e profundidade pela autora. Os estudos e argumentações científicas retratados por ela resultam de vivências de pesquisa em dois países com histórias particulares e, também, com pontos de intersecção. Trazem aspectos históricos e pedagógicos referentes à formação docente e às repercussões do *Programa Letra e Vida* (São Paulo/Brasil) e do *Programa Nacional de Ensino do Português* (Portugal).

A partir das situações de acolhimento e escuta das narrativas docentes, parceiras do estudo, o livro põe em debate a projeção e a efetividade de programas formativos de professoras e professores, cujo objetivo se direcione à humanização desses educadores, mediante sua instrumentalização teórica e metodológica. Nesses processos, o desafio

posto é a criação de condições favoráveis para estudos e reflexões sobre o papel da educação escolar, evidenciando a atividade docente e a das jovens gerações.

Como argumentado ao longo das partes que compõem a obra, as marcas de nossa humanidade são apropriadas mediante atividades nas quais elas sejam necessárias, mobilizadas ao uso e façam sentido para quem delas se apropria. Essencialmente essas capacidades tipicamente culturais entram em movimento no seio de “práticas pedagógicas humanizadoras” que “[...] [possam] ser caracterizadas como aquelas em que os encaminhamentos teórico-metodológicos expressem a ideia de capacidade plena das crianças no processo de ensino-aprendizagem” (CHAVES, 2011, p. 98).

A experiência social é, desse ponto de vista, a *fonte* do desenvolvimento psíquico da pessoa. No processo de apropriação dessa experiência, a professora e o professor atuam como propositores de situações educativas intencionalmente planejadas, vividas e avaliadas para que a geração jovem se aproprie de bens culturais como base fundamental para a constituição das qualidades psíquicas inerentes à sua inteligência e personalidade.

Esse entendimento tem implicação pedagógica decisiva, descaracterizando ações estereis e esvaziadas de sentido, pouco capazes de garantir aprendizados essenciais ao desenvolvimento amplo da criança e tampouco de envolvê-la completa e inteiramente como pessoa ativa, capaz de fazer, ser e se relacionar como protagonista das suas aprendizagens.

A leitura da obra completa oferece à leitora e ao leitor oportunidades de tessitura de fios e movimentos dedicados a questionamentos, desconfianças e mobilizações em diferentes frentes, o

que inclui o cenário das potencialidades e desafios da escola, como lugar para abalo de certezas muitas vezes mobilizadoras dos nossos corpos e mentes:

Para bem criar passarinho é preciso ter ao alcance das mãos a linha do horizonte para escrever poesia para passarinhos cantarem. E isso se torna possível soltando o olhar para o bem depois das montanhas, dos mares, deixando o carinho murmurar rascunho de poema (QUEIRÓS, 2009, página lilás).

Elieuzza Aparecida de Lima

Marília, SP.

(Em isolamento social, perspectivando encontros e diálogos)

Referências

CHAVES, Marta. Enlaces da Teoria Histórico-Cultural com a Literatura Infantil. *In*: CHAVES, Marta (org.). **Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 97-105.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para criar passarinho**. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022>. Acesso em: 06 abr. 2021.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Problemas del desarrollo de la psique.
Obras Escogidas. Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Apresentação do livro

Há uma felicidade para os tempos difíceis.

Sei que é importante seguir à procura.

(Valter Hugo Mãe)

A breve história da escolarização, da alfabetização e da formação de professores apresentada neste livro, mostra que os tempos quase sempre foram difíceis. Tivemos avanços inegáveis e também retrocessos. As políticas públicas para a educação são voláteis e as práticas alfabetizadoras mantêm, em muitos casos, métodos tradicionais de ensino que pouco contribuem para a formação das pessoas que de fato usem a leitura e a escrita para satisfazer usos sociais reais e às necessidades humanas.

Os tempos atuais são difíceis, também pela experiência mundial da Doença do Coronavírus, que, dentre tantas coisas, parece nos ajudar a descortinar e atenuar a fome, a miséria, assim como os problemas da escola. Dentre eles, o da alfabetização.

Apesar deste livro não tratar deste tempo, pois a pesquisa foi realizada há quase dez anos, (re)visitar modos de se alfabetizar, de se tornar alfabetizadora, de se fazer formações e de se transformar as práticas pedagógicas pode, quiçá, ser incentivo para continuar a busca pela felicidade, como diz Valter Hugo Mãe.

Intitulei este livro de “Tornar-se alfabetizadora: narrativas de professoras portuguesas e brasileiras”. Usei as palavras no gênero feminino, embora tenha um professor parceiro da pesquisa, porque a grande maioria dos professores alfabetizadores, são mulheres, tanto em Portugal, como no Brasil.

Espero que a leitura das páginas seguintes seja provocadora de reflexões, de mudanças e de possibilidades reais para uma alfabetização para além das letras, na esperança de termos dias e pessoas mais felizes.

Introdução

A força do pensamento haverá de criar coisas incríveis, científicas, intuitivas, maravilhosas, profundas, necessárias, movedoras, salvadoras, deslumbrantes ou amigas. Pensar é como fazer. Quem só faz e não pensa só faz uma parte.

Para a beleza é imperioso acreditar. Quem não acredita não está preparado para ser melhor do que já é. Até para ver a realidade é importante acreditar. A minha mãe disse que eu virei um sonhador. Para mudar o mundo, sei bem, é preciso sonhar acordado. Apenas os que desistiram guardam o sonho para o tempo de dormir.

(Valter Hugo Mãe)

Desde que estou enlaçada com a educação, há mais de 20 anos, penso sobre a necessidade de se sonhar para promover mudanças no mundo. Estudar, criar, fazer ciência e manter a intuição sempre atenta são atributos que tento cultivar e viver com outras pessoas: desde as vivências de alfabetização das crianças até no exercício de formação de professores.

Este livro é parte da pesquisa Programas de Formação de Alfabetizadores em Portugal e no Brasil: representações de professores (VALIENGO, 2012), um marco em minha trajetória. O tema dessa pesquisa realizada surgiu a partir de observações da minha própria prática pedagógica, do meu olhar, enquanto professora de instituições de Ensino Superior (das redes Pública e Privada), do Ensino Fundamental da Rede

Pública Estadual Paulista e de inúmeros Cursos de Formação, de Professoras e de Professores, realizados em várias regiões do Brasil.

Após o término da pesquisa, ingressei como professora efetiva no Ensino Superior, em 2013, na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM/MG). Durante os quatro anos de atuação nessa instituição, ministrei disciplinas relacionadas à Educação Infantil e à alfabetização no Ensino Fundamental, o que me permitiu articular ensino, pesquisa e extensão na formação de novos profissionais. Em seguida, desde 2017, me tornei professora efetiva na Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ/MG). Nesses contextos, consegui vivenciar mais intensamente as reflexões sobre as formações iniciais e continuadas de professores.

Minha trajetória acadêmica como estudante tem início na Rede Pública de Ensino, onde cursei a Educação Infantil e a primeira série. Como muitas outras crianças brasileiras, fui alfabetizada mediante o uso da cartilha e do exercício do treino motor para o aprendizado da língua escrita e da decodificação da escrita, por meio da leitura. Nos anos seguintes, nos ensinos Fundamental e Médio, meu percurso acadêmico foi marcado por pontos negativos e positivos. Estes se referem, especialmente, às artes, particularmente àquelas relacionadas ao teatro, explico: embora as aulas de teatro fossem extracurriculares, elas me estimulavam a frequentar as aulas diárias, onde o meu aprendizado era cravado de conteúdos pouco motivadores. Mas, mesmo assim, ainda no Ensino Fundamental, já sentia a necessidade, de ir além do Ensino Médio tradicional. Nascia em mim a semente do desejo de cursar o Magistério.

A docência fazia parte do meu cotidiano. Muitos dos meus familiares também eram e são professores. Tive o privilégio de fazer a

pré-escola e ser alfabetizada, na primeira série do Ensino Fundamental, por minha tia, minha amada, dedicada e inquieta professora Nete. Dessa forma, a docência ainda é e sempre será um motor que me impulsiona rumo às muitas memórias afetivas de minha infância e primeira juventude.

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

Daqueles estudos, emergiu a necessidade de ampliação das referências teóricas em algum Curso de Graduação. Assim, no ano 2002, ingressava no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Paulista (Unesp), em Marília/SP, onde fiz amizades para a vida toda. Antes disso, porém, comecei a atuar como professora em uma Organização Não Governamental dirigida ao trabalho com crianças de sete até quatorze anos de idade, que, em período contrário, eram alunas da Rede Pública de Ensino do Estado São Paulo.

Durante os anos da graduação, iniciei também a docência na Prefeitura Municipal de Vera Cruz/SP. Nessa atuação, trabalhava com crianças da quarta série, com aparentes dificuldades nos processos de leitura e de escrita. Depois de dois anos nessa série, comecei um outro trabalho com as crianças de primeira série. Agora, outras inquietações começaram me tomar. Dentre elas, a questão de como essas crianças eram e poderiam ser alfabetizadas.

No contato diário com crianças, eu percebia que, independentemente da idade e/ou série, muitos alunos - mais da metade - ao serem inseridos em situações provocadoras de produção e de leitura

de textos, revelaram dificuldades de comunicação na escrita. Isso, mesmo sendo considerados alfabetizados pelos professores dos anos anteriores.

Ao mesmo tempo, como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e um curto tempo como coordenadora pedagógica, conversava com muitas professoras alfabetizadoras. Nesses diálogos, percebia, muitas vezes, uma falta de formação adequada (tanto vinda das formações iniciais, como das continuadas) para ensinar as crianças a aquisição da leitura e da escrita.

Como professora, cursei o Programa de Formação Continuada Letra e Vida. Depois, como coordenadora pedagógica e professora, vivenciei a formação e as propostas do Ler e Escrever, juntamente com as professoras e crianças da escola onde atuava. E foi daí que surgiu o atravessamento das questões geradoras da pesquisa realizada: quais eram as repercussões de um programa de formação continuada (mais especificamente o Letra e Vida) na maneira de alfabetizar das professoras? Existiam mudanças? Como as professoras alfabetizavam? Como foram suas trajetórias de estudantes e de formação para atuação em turmas de alfabetização? Em Portugal (país que auxiliou na oficialização da escola no Brasil), as professoras alfabetizavam de maneira parecida com as brasileiras? Utilizavam métodos? Cartilhas e/ou manuais? Tinham formações continuadas? Que mudanças (ou não) tinham nas práticas educativas depois que realizavam alguma formação continuada (mais especificamente o Programa Nacional de Ensino do Português – PNEP)?

Diante de todos esses enigmas, apresento aos leitores as narrativas de dez professores alfabetizadores, portugueses e brasileiros, acerca de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, especialmente no que se refere às formações continuadas Letra e Vida (BR) e Programa Nacional de Ensino do Português (PT).

...

No desenrolar da pesquisa, o primeiro foco do estudo foi dirigido à realidade brasileira, especificamente, na cidade de Mogi das Cruzes, situada na região metropolitana de São Paulo. O Letra e Vida foi o escolhido, estudado e apresentado na no estudo realizado, por ter sido a última proposta de formação em nosso país, em níveis Federal e Estadual, na época. Foram entrevistadas cinco professoras parceiras da pesquisa.

Por meio da pesquisa eletrônica, realizei as buscas por formações análogas em Portugal. Neste intento, descobri um programa que tinha sido realizado em nível nacional: o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP). Fui conhecê-lo pessoalmente. Durante quatro meses, tive a oportunidade de acessar todo o material do PNEP, conversei com alguns de seus idealizadores e seus formadores e, da mesma maneira como tinha feito no Brasil, entrevistei cinco professores portugueses.

O Programa Letra e Vida é uma formação continuada destinada aos professores alfabetizadores. O material foi produzido no ano 2.000 pelo MEC (Ministério da Educação) e utilizado para a formação, a partir de 2001. Ele foi adotado pelos Municípios, Estados e universidades, em parceria com o MEC.

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

O PNEP visa o aprimoramento do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a valorização das competências do professor, pois os alunos apresentam baixa competência para ler e

escrever (PORTUGAL, 2007a). O principal objetivo do PNEP é a melhoria dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas do 1º Ciclo, por intermédio da modificação das práticas docentes do ensino da língua.

...

A formação dos professores para o aprimoramento da qualidade da educação é uma das premissas dos Estados-nação. De maneira geral, por meio da globalização, um dos objetivos desses é a educação das pessoas como geradora de progresso, tanto individual como coletivo. Assim, visam a formação de uma sociedade nacional desenvolvida e integrada. Uma das consequências dessa política é que a educação fica mundialmente “estandardizada”, pois, isso implica em dispositivos comuns (MEYER, 2000).

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

Os sistemas educativos têm algumas características em comum, na contemporaneidade: a crescente influência das organizações internacionais determinantes da educação, como é o caso da UNESCO (United Nations Educacional, Scientific and cultural Organization) e do

Banco Mundial; o conhecimento, produzido com a ciência, com estatuto de autoridade difundido por consultores espalhados pelo sistema educativo, e as regras relativas aos direitos, ao desenvolvimento nacional ou a aspectos da identidade (MAUÉS, 2009).

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

...

A escolha metodológica para a pesquisa foi o método denominado narrativo, ou história de vida, apresentado por Nóvoa (1993), Catani; Bueno; Souza e Souza (1997), Josso (2006), Pineau (2006a; 2006b) e Souza (2006). Tal decisão nos permite ouvir as vozes do sujeito atuante/protagonista na alfabetização de crianças. Dessa maneira, o indivíduo passa ao centro da discussão, como sujeito ativo, criador e criatura de suas próprias representações, testemunha de um momento histórico educacional e parte importante na engrenagem do advento de uma educação. Sujeito que, assim, contribui para a “[...] construção e re-construção de histórias pessoais, sociais, coletivas e individuais dos atores que constroem o cotidiano, a cultura escolar” (SOUZA, 2006, p. 136).

Segundo Josso (2006), o trabalho com as histórias de vida se configura como uma revolução metodológica pautada em dois paradigmas: a) no conhecimento com base na subjetividade explicitada

pelos sujeitos e b) no conhecimento experiencial valorizador da reflexividade possível por meio da explicitação do sujeito.

Segundo Souza (2006), as histórias de vida adotam e comportam várias fontes e procedimentos de recolha, tais como os diversos documentos pessoais e as entrevistas biográficas. No caso da pesquisa realizada (VALIENGO, 2012), a escolha recaiu sobre a entrevista. Esse método nos permitiu a análise das representações dos professores sobre processos educativos vivenciados por eles durante a formação e a atuação dos mesmos.

Para a pesquisa, foram entrevistados cinco professores alfabetizadores portugueses e cinco professoras brasileiras. Os critérios de escolha dos dez sujeitos foram:

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

As cinco professoras brasileiras correspondem aos critérios predeterminados, ou seja: atuam preferencialmente como professoras alfabetizadoras na Rede Estadual de Ensino desde a década de 1980; fizeram o Magistério e realizaram o Programa Letra e Vida. Além desses critérios, todas foram alfabetizadas pela cartilha e realizaram a formação para a docência em nível médio, sendo que quatro delas fizeram a formação na mesma escola.

A escola em questão está situada em Mogi das Cruzes, SP. Na época, em que as quatro professoras mais experientes estudaram, era a única escola pública de formação para o Magistério, na cidade. Quando a professora Rose cursou o Magistério, nessa mesma escola, já existiam outras instituições públicas e particulares que ofereciam o curso, no entanto, essa era tida como destaque. Atualmente, essa escola possui o Ensino Fundamental e o Médio, mas não realiza mais a formação do professor, devido à extinção da mesma pelo Governo.

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

Quatro delas fizeram a graduação depois do ano 2.000, por conta da exigência da LDB-9394/96. E a fizeram à distância. Somente uma das entrevistadas fez a graduação logo depois do Curso de Segundo Grau, em uma universidade particular e de maneira presencial.

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

A professora Joana trabalhou bastante tempo também no ensino privado. Somente ela não cursou nível superior. O professor João se formou em Sociologia. As outras três parceiras da pesquisa cursaram a Licenciatura para Professores do Primeiro Ciclo, duas na Universidade de Évora e outra em uma universidade privada, à distância.

...

Os professores foram envolvidos na pesquisa narrativa por meio de entrevista, com roteiro previamente elaborado. As seguintes etapas foram realizadas:

1. Escolha dos cinco participantes brasileiros. Essa escolha ocorreu mediante os critérios estabelecidos e citados anteriormente.

A partir desses critérios, procurei professoras do meu conhecimento ou apresentadas por outras pessoas conhecidas, pois, segundo Bourdieu (1997, p. 697), “A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta””.

2. A geração dos dados, no Brasil, das entrevistas se deu por intermédio de um roteiro. As participantes responderam à entrevista, em um ambiente escolhido por elas para que se sentissem mais confortáveis, à vontade, e pudessem, dessa forma, narrar suas histórias com tranquilidade.

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

O roteiro foi elaborado de forma a suscitar a narrativa; por isso, foram evitadas perguntas que previssem respostas exatas, objetivas e pontuais. O objetivo das entrevistas foi a compreensão sobre: a formação das professoras, suas trajetórias desde o início da escolarização até o nível universitário, a concepção sobre educação, escola e alfabetização, seu entendimento sobre o Programa de Formação Continuada e o impacto desse programa no trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

3. A escolha dos cinco participantes portugueses se deu a partir dos mesmos critérios das brasileiras. A escolha foi possível graças à mediação desta pesquisadora e do coorientador da pesquisa realizada, Domingos Fernandes. Este que criou os elos entre alguns possíveis parceiros portugueses e esta pesquisadora.

4. A geração de dados em Portugal ocorreu, como no Brasil, com um roteiro adequado à realidade portuguesa, em local escolhido pelos entrevistados. Todos escolheram a escola onde atuavam.

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

Dessa forma, na transcrição tentei preservar ao máximo a ideia narrada pelo sujeito pesquisado, as palavras e a ordem das perguntas e respostas. No entanto, redundâncias verbais ou tiques de linguagem foram excluídos, a fim de obter um texto mais fluido e compreensível. Todas as transcrições foram devolvidas para os parceiros da pesquisa e validadas para utilização na pesquisa realizada. Os nomes são todos fictícios para preservar suas identidades.

...

As narrativas ofereceram a possibilidade de criar um diálogo com o referencial teórico adotado. Especialmente sobre a formação

voltada para a alfabetização, a análise das narrativas parte de uma reflexão inicial com os materiais oferecidos nos cursos de formação: PNEP – (BARBEIRO; PEREIRA, 2007; FREITAS; ALVES; COSTA, 2007; DUARTE, 2008; SIM-SIM, 2007; 2009; VIANA, 2009) e Letra e Vida – (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; BRASIL, 2003a; 2003b; 2003c).

Depois dessa reflexão, a análise é embasada em autores que consideram o sentido e uso social da escrita, o texto como unidade de sentido da linguagem (GERALDI, 1993; SMOLKA, 2003; JOLIBERT, 1994a; 1994b; MELLO, 2005; FOUCAMBERT, 1997; SMITH, 1999) contrapondo tanto as ideias tradicionais de alfabetização como algumas propostas das formações continuadas.

Especificamente sobre o contexto histórico, ideias de alguns autores auxiliam a tessitura sobre a escolarização atrelada à alfabetização, e sobre a formação de professores, tanto em Portugal como no Brasil (MORTATTI, 2000; 2006; BAPTISTA, 2004; BARROSO, 2003; BOTO, 2004; MARCÍLIO, 2005; DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005; NÓVOA, 2005; LOUREIRO, 2006; CANDEIAS, 2010;).

...

Este livro está dividido em: esta introdução e mais quatro capítulos, sendo os dois primeiros relativos aos dados de Portugal e os dois últimos referentes aos dados coletados no Brasil, seguindo a mesma estrutura.

Optei por começar por Portugal, porque o país ditou os rumos da educação no Brasil por mais de trezentos anos. Assim, o capítulo I é destinado a uma breve retomada histórica do contexto educacional de Portugal e apresentação do Programa Nacional de Ensino do Português. No capítulo II, são apresentadas e discutidas as narrativas dos professores

sobre como foram alfabetizados, realizaram o Magistério, a formação em nível superior e as formações continuadas, focando especialmente nas repercussões das formações ofertadas pelo PNEP.

No capítulo III, há um breve histórico da educação no Brasil, especificamente em São Paulo, e apresento o Programa Letra e Vida. No capítulo IV, as narrativas das professoras parceiras da pesquisa entram em cena. E concluindo, nas considerações finais teço uma breve retomada que serve à contextualização para a inferência para alguns paralelos entre as duas realidades estudadas.

...

Capítulo I

Retomada histórico educacional: breve panorama da escolarização e formação de professores alfabetizadores em Portugal

*“Escutar também é um jeito de ver.
Quando nós escutamos,
imaginamos distâncias,
construímos histórias,
desvendamos novas paisagens”*
Bartolomeu Campos de Queirós

Para a discussão de temas tratados neste livro, principalmente a alfabetização e a formação do professor, faz-se necessária uma breve apresentação do panorama histórico educacional de Portugal na tentativa de “escutarmos” histórias para construir outras e, assim, trazer à luz novas possibilidades.

Contexto educacional de Portugal: breve histórico

Segundo Candeias (2010), as sociedades ocidentais, com o decorrer do tempo, passam de uma cultura baseada na oralidade a uma fundamentada na escrita, desde o século XVI. Essa mudança ocorre

devido a alguns fatores: os ciclos econômicos, estes marcados pela expansão europeia e a Revolução Industrial, os elos entre a Reforma Protestante e a Cultura das Luzes e a consolidação do conceito de Estado-nação, nos séculos XVIII e XIX.

Esses fatos evidenciam também a necessidade do empreendimento de esforços para uma inclusão étnico-social que nos leve à nacionalização. O que só é possível por intermédio de uma malha complexa de dispositivos determinada pela racionalização e laicização e uma ideia de responsabilidade e protagonismo individual. Dessa forma, há a necessidade da escrita, da criação e aperfeiçoamento de dispositivos que tenham as funções de: (1) inculcação de uma função cultural unificadora e geradora de consensos e (2) a imposição de uma ordem e eficiência. Dentre esses dispositivos, a escola se estabelece.

A mudança da sociedade, de um modo de organização oral para o escrito, tem como cerne dois processos: a alfabetização e a escolarização. Sobre o processo de alfabetização Candeias (2010, p. 32) afirma:

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

O processo de alfabetização é dependente do contexto histórico e social. Embora a expansão europeia, a Reforma Protestante, a Revolução Industrial e a consolidação do Estado tenham propiciado um impulso à alfabetização da população, esse processo ainda se está implementando. A

título de exemplificação: em 1878, o analfabetismo era de 78%, em 1930, de 62%, em 1960, de 30% (NÓVOA, 2005).

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

A escolaridade obrigatória em Portugal foi instituída, pela primeira vez, em 1835 e impôs aos pais a obrigação de levar seus filhos, com idade a partir dos sete anos, à escola. Como afirma Nóvoa (2005, p. 25)

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

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

O modelo de escola começa a ser definido no século XVIII com o trabalho dos jesuítas. Esse método proporcionava uma educação direcionada às crianças e aos jovens, em um espaço específico, fora da família e do trabalho, por intermédio de um mestre que ensinava

matérias previamente estabelecidas e que eram aplicadas de acordo com uma série diretrizes didáticas também predeterminadas (NÓVOA, 2005).

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a história da educação portuguesa tem um avanço sob as mãos do Estado, que passa agora a ter de assumi-la. “As reformas pombalinas substituem a tutela religiosa pela a do Estado, criando as condições para o processo histórico de expansão de uma sociedade de ‘base escolar’” (NÓVOA, 2005, p. 23).

Dois aspectos merecem atenção a partir da Reforma Pombalina: a definição de uma rede de escolas, com um plano elaborado por “corógrafos peritos”, que dividia em três níveis o processo de educar: o primário, o secundário e o superior. Outro ponto foi a decretação de impostos em benefício das escolas régias e dos pagamentos aos professores (NÓVOA, 2005).

Marcílio (2005) explica que o modelo de ensino do final do século XVIII era o mútuo, que consistia em ensinar a muitos discípulos, ao mesmo tempo. “Alguns adolescentes (monitores) instruídos diretamente pelo mestre, com variedade de tarefas, ensinavam outros adolescentes” (MARCÍLIO, 2005, p. 37-38). Com a adoção desse método, a intenção era mudar radicalmente a educação, visando uma possível expansão da escola. Para Nóvoa, o ensino mútuo foi interpretado como a primeira tentativa oficial de “reforma dos métodos” (NÓVOA, 2005).

Em meados do século XIX, de acordo com Boto (2004, p. 497), “persistia a predominância do uso dos abecedários e de manuscritos para o ensino da leitura e da escrita, tal como ditava a tradição herdada do século XVIII”. Por volta da segunda metade do século XIX, Portugal,

cada vez mais, preconizava o ensino da leitura e escrita, embora não conseguisse efetivá-los nas escolas e o livro escolar passa, nesse período, a “reinar” na escola.

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

Paralelamente à proposta de Castilho, Boto (2004) destaca, também, outra iniciativa que considerava pioneira, quanto ao método: a Cartilha Nacional elaborada pelo professor Caldas Aulete (1823-1878), da escola Normal de Marvila.

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

Após as propostas de Castilho e de Aulete, em 1876, João de Deus escreve a Cartilha Maternal. Ele repudia os métodos antigos e

anuncia uma revolução pedagógica baseada nas mesmas ideias relacionadas à eficácia e rapidez de aprendizagem de Castilho. A partir dessas ideias, a batalha feroz que se trava entre os adeptos de Castilho e de João de Deus [...] revela bem a importância social e política que o ‘campo educativo’ começa a adquirir” (NÓVOA, 2005, p. 31). Segundo Nóvoa (2005), apesar das muitas comparações sobre os dois autores, ambos se preocupam com um ensino atraente, que suscite o interesse do aluno e promova uma aprendizagem intuitiva e racional.

Mesmo com o aumento das escolas e das discussões sobre a escolha da melhor cartilha e do método mais eficaz, um ponto do debate permanece: a formação do professor. Iniciativa esta oficialmente instituída com a inauguração da Escola Normal de Lisboa, em 1862. Este é um marco importante, porque, apesar de retrocessos e avanços relacionados à formação do professor primário, nos mostra que a ideia da necessidade de formação desse profissional permanece (NÓVOA, 2005).

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

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

Conforme assevera o autor, a Reforma de 1901 torna obrigatória a frequência do ensino normal para se habilitar ao magistério. Durante esse período, há dois aspectos que, segundo Nóvoa (2005), merecem

destaque: a aceitação da necessidade profissional e a consolidação da Pedagogia como disciplina central na formação do professor.

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

Em 1930, essas escolas são substituídas pelas “ciências pedagógicas” baseadas numa divisão entre a cultura e a prática pedagógica (NÓVOA, 2005, p. 41). Para o autor, do período da Escola Normal Superior restou apenas uma vantagem: “o reforço dos liceus normais e o aparecimento de alguns notáveis professores-metodológicos”.

02 - O segundo ciclo é o do Pragmatismo Conservador (1930 - 1960) (NÓVOA, 2005). Neste período, há um rebaixamento da educação, de forma a se oferecer o mínimo possível. Ao contrário do primeiro ciclo, a educação, nesse momento, não nutre grandes ambições de mobilidade social. Era o reflexo do período conservador e retrógrado que Portugal começava a viver.

Em 1926, um golpe de Estado se instala no país e alça o nacionalista António de Oliveira Salazar (1889 - 1970) ao posto de Primeiro Ministro português. Assim, os tentáculos da ditadura de Salazar alcançam também as escolas, imprimindo nas instituições escolares, de forma incisiva, o conservadorismo e o autoritarismo, sob o manto de disciplinarização, que marca toda a sociedade portuguesa por mais de 40 anos.

Benavente (1999) avalia que o movimento foi na contramão dos direitos individuais, uma vez que a disciplina, a hierarquia e a obediência são os valores e princípios de Salazar.

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

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

Enfim, ciclo do Pragmatismo Conservador, termo cunhado por Nóvoa (2005), é marcado por essas e outras características vinculadas à educação das primeiras décadas de Governo fascista.

03 - Ainda sob a sombra do fascismo, em 1960, nasce o ciclo da Modernização Tecnocrática (NÓVOA, 2005). Esse período, juntamente com o processo de democratização do ensino, irrompe o salazarismo e se estende até os dias atuais. A sociedade portuguesa, então, passa viver um

período marcado pela valorização do humano, uma vez que este é considerado fator essencial à industrialização.

Foi nesse contexto, das décadas de 1960 e 1970, que os professores entrevistados neste livro foram alfabetizados e vivenciaram a primeira formação, em nível Médio, para se tornarem docentes. Algumas das características históricas apontadas aqui ganharão vida no relato desses profissionais.

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

Em 1968, com o afastamento de Salazar, por motivos de saúde, Marcelo Caetano se torna o último presidente do Estado Novo português. “Começa então o período dito ‘da libertação’, que tenta ultrapassar a profunda crise da sociedade portuguesa envolvida numa guerra colonial sem saída, isolada internacionalmente, a braços dados com enormes problemas econômicos” (BENAVENTE, 1999, p. 60).

Com muitos problemas referentes à educação, principalmente com alto número de analfabetos, no governo de Caetano, Veiga Simão (Ministro que implantou a reforma) propõe uma reforma no ensino. Segundo Benavente (1999), essa reforma previa a criação de Educação Pré-escolar Oficial; diminuição da idade para ingressar no Ensino Primário; alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos; aumento em um (01) ano de estudos no ensino secundário; desaparecimento do exame de entrada no nível superior, e a criação de um grau intermediário no ensino superior.

Conforme aponta Benavente (1999), essa reforma não se efetivou cabalmente, uma vez que a Revolução de 1974 interrompeu o processo. Segundo a autora, a principal efetivação da medida foi o alargamento da escolaridade obrigatória. Assim, a reforma não mudou a situação do ensino de maneira significativa. No entanto, marcou a vontade oficial de investir na educação.

Nesse ínterim, apesar das mudanças entre os ciclos, Nóvoa (2005, p. 35) aponta algumas marcas que permanecem:

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

Em 25 de abril de 1974, a sociedade portuguesa está efervescente. A Revolução dos Cravos decretou um fim para a ditadura de 48 anos e trouxe consigo “rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais” (BENAVENTE, 1999, p. 31). Após aquele Outono, com a democracia reestabelecida, intensificam-se, ainda mais, as iniciativas para assegurar a preparação científica relacionada à dimensão pedagógica e prática e à cultura do profissional docente. A democratização traz a afirmação dos direitos individuais e a possibilidade de participação dos indivíduos na definição dos destinos da sociedade.

Segundo Barroso (2003), a evolução das políticas educacionais em Portugal, após o reestabelecimento do regime democrático, em 1974, está marcada por ciclos de mudança: “A evolução recente do sistema

educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político, em abril, de 1974, e pelas consequências que o reestabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social” (BARROSO, 2003, p. 3).

O primeiro ciclo tem como marco inicial a revolução de 1974 e vai até a posse do primeiro Governo Constitucional, em 1976. Nesse período, há uma forte participação social empenhada na eliminação dos vestígios do passado. Na área da Educação, o poder se desloca para as escolas. As exigências do Ministério da Educação por mudanças educacionais foi uma ação institucional no sentido de conceber e efetuar mudanças efetivas que promovessem a ruptura total com a ideologia fascista. Paralelamente, movimentos sociais diversificados realizavam mudanças independentemente de qualquer alteração dos normativos (BARROSO, 2003, p. 4).

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

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

o Ministério da Educação criou, em 1975, os Cursos de Magistério Primário, com duração de três anos.

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

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

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

[...] um primeiro por meio de “intervenção negativas” destinadas a afastar do Ministério da Educação os quadros “que personalizavam” o conjunto das principais orientações e reformas encetadas durante o período da “crise revolucionária” e a eliminar, ou atenuar, os efeitos das medidas entretanto tomadas; em segundo movimento, destinado a criar condições para enfrentar o “desafio europeu”, por intermédio de medidas de política educativa orientadas essencialmente para a

contenção do acesso ao ensino superior universitário [...]. Essa política se integra no que alguns autores designam por “novo vocacionalismo”, associando a oferta de recursos humanos qualificados, segundo as exigências do mercado de trabalho, à modernização da economia e atribuindo ao Estado a função de disponibilizar um sistema educativo adequado a este desígnio [...] (BARROSO, 2003, p. 6).

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

Com a aprovação da Lei de Bases do sistema educativo, há algumas mudanças: a unificação do ensino secundário geral, o prolongamento do ensino secundário complementar e do ensino superior politécnico e a criação das escolas superiores de educação e dos modelos de gestão democrática das escolas. A maior novidade é a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BARROSO, 2003).

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

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

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

O último ciclo é denominado “Descontentamento”. Com o início do século XXI, há diversas manifestações descontentes com a situação educacional de Portugal. Por um lado, há avanços impressionantes no crescimento de oferta de estudos, nos critérios de qualidade, na qualificação dos professores, no crescimento do ensino superior. Por outro lado, nas avaliações padronizadas, tanto internas como externas, os alunos não atingem os níveis desejados. Cada nível de ensino acusa o nível anterior pelo não cumprimento do dever na preparação dos alunos em nível adequado à programação, ao curriculum e à competência então exigida. Conforme aponta Barroso (2003), o descontentamento ocorre por causa da constatação de que, apesar do alargamento do número de alunos nas escolas, a qualidade desejada ainda não foi atingida.

Nesse contexto, algumas iniciativas são propostas:

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

- Competências Essenciais (PORTUGAL, 2001), publicado em 2001, trata da definição das competências gerais e específicas para o nível de escolaridade e para o ensino do português.

- O Plano Nacional de Leitura (PORTUGAL, 2006), proposto pelo Despacho número 86 de 2006, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento de competências para a leitura e escrita, tem algumas ações previstas, tais como a promoção da leitura diária nos Ciclos 1 e 2 nas salas de aula, assim como no contexto familiar e a leitura em bibliotecas públicas e em outros contextos.

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

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

Também são criadas algumas formações continuadas como o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) – foco principal das narrativas dos parceiros da pesquisa – que tratarei no próximo item.

Programa Nacional de Ensino do Português

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) é criado pelo Ministério da Educação de Portugal no ano letivo de 2006/2007, por meio do despacho nº 546/2007 (<https://www.dge.mec.pt/programa-nacional-do-ensino-do-portugues-pnep>). Foi finalizado no ano letivo de 2009/2010. Ao mesmo tempo em que é criado, são propostos outros dois programas: Ensino Básico das Ciências e o Programa de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em Matemática.

Esses três Programas compuseram a formação continuada oferecida pelo Ministério da Educação aos professores das séries iniciais do Ensino Básico, mas cada um teve uma organização diferenciada. Essa prática de formação é anunciada pela conferência “Desenvolvimento de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem a longo da Vida” e determinada pelo novo Estatuto da Carreira Docente, por meio do Decreto Lei nº. 15/2007 de 19 de janeiro (ALVES, 2009).

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Nacional de Ensino do Português se torna necessário para a melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, bem como à valorização das competências do professor, estas que são prioridades do Governo, pois os resultados de exames internacionais como o Pisa, por exemplo, bem como as aferições realizadas no próprio país atestam a baixa competência dos alunos para ler e escrever (PORTUGAL, 2007a). Assim, a formação continuada dos professores foi estabelecida, como aponta o despacho nº 546/2007:

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

O Programa Nacional de Ensino do Português tem como objetivos:

1. a melhoria dos níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, por meio da modificação das práticas docentes do ensino da língua;
2. a criação de uma dinâmica interna de formação continuada, nas escolas do 1º Ciclo;
3. o envolvimento das instituições de ensino superior num projeto de formação contínua;
4. o estímulo à produção de investigação no ensino da língua em instituições de ensino superior, e;
5. disponibilização de materiais de formação, materiais didáticos e materiais de avaliação no domínio da aprendizagem da leitura, da expressão escrita e do conhecimento explícito da língua em nível nacional (PORTUGAL, 2006).

Esses objetivos são baseados em três princípios (PORTUGAL, 2007a): a formação centrada nas escolas do 1º Ciclo; a formação com a

utilização de metodologias sistemáticas e estratégias explícitas de ensino da língua na sala de aula, e a formação regulada por processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, individualmente, em grupo e na classe e da escola.

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

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

Os documentos propostos pelo Programa Nacional de Ensino do Português para a formação são denominados Brochuras. São escritos, em sua maioria, por alguns dos idealizadores do Programa. Foram criados para responder a algumas temáticas ancoradas no Currículo Nacional do Ensino Básico (PORTUGAL, 2001).

Inicialmente, a proposta era a produção de 12 brochuras, mas não foi o que de fato aconteceu. Quando os dados da pesquisa foram gerados, em 2011, tinham seis Brochuras editadas e disponibilizadas nas formações, duas nunca foram editadas e quatro foram editadas em 2011 – por isso, não são o foco da formação dos professores parceiros da pesquisa.

Relaciono, agora, todas as brochuras que foram propostas inicialmente e quais foram ou não publicadas. Aquelas publicadas em 2011 serão abaixo indicadas, sinalizando que não são o foco de apresentação e análise desta pesquisa. Elas estão organizadas da seguinte forma: a) apresentação de uma discussão teórica; b) propostas práticas a serem realizadas em sala de aula; e c) sugestões de sites auxiliares do desenvolvimento de atividades práticas. Abaixo, relacionarei as temáticas e as brochuras correspondentes. Elas são independentes, mas se relacionam:

A. A temática sobre o desenvolvimento da linguagem oral prévia como materiais de apoio: O conhecimento da língua: percursos de desenvolvimento; O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica; O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística, e O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical. A primeira e a última brochura foram editadas em 2011.

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

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

Essa temática trata do ensino da leitura: de sua emergência, assim como da escrita na pré-escola; da decifração e desenvolvimento da

consciência fonológica; da aprendizagem de estratégias de compreensão e de interpretação textuais; da leitura orientada, recreativa e informativa e de estudo; da utilização dos suportes digitais e em papel, e da leitura em sala de aula, da biblioteca e da avaliação da leitura.

C. A temática do ensino da expressão escrita sugere as seguintes brochuras: O ensino da escrita: dimensões gráficas e ortográficas e O ensino da escrita: a dimensão textual. A primeira foi editada em 2011

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

D. A temática da utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua por adultos e por crianças propõe como material de apoio: As implicações das TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação - no ensino da língua. Essa brochura foi publicada em 2011.

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

Portanto, das doze brochuras propostas, seis foram editadas e usadas pelos formandos do PNEP, enquanto o Programa estava vigente no País. Tratarei, mais adiante, das bases teóricas apresentadas nessas seis brochuras.

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

professores. Esses professores formarão professores do 1º Ciclo candidados e selecionados para serem formadores residentes.

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

Esse professor do Ciclo 1, chamado formador residente, precisa obrigatoriamente ter os seguintes pré-requisitos: ser professor do Ciclo 1 em exercício, com titulação da licenciatura equivalente, e ser titular de um Curso de pós-graduação que se refira às áreas de leitura e escrita, de supervisão ou orientação educativa ou psicologia educacional.

Além desses requisitos, outros critérios são levados em consideração: a experiência como professor cooperante, a experiência na formação inicial ou contínua de professores do 1º ciclo, a experiência na dinamização de bibliotecas, e a participação em projetos de investigação ou de inovação no ensino das línguas.

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

O PNEP possui uma estrutura organizada num total não inferior a 120 horas por ano, abrange sessões temáticas e sessões tutoriais.

As sessões temáticas incluem: sessões plenárias regionais, realizadas no núcleo regional (Universidade), na maioria dos casos, nas Escolas Superiores de Ensino (ESE), com duração de 30 horas, destinadas à atualização e ao aprofundamento científico; sessões de formação em grupo, orientadas pelo professor residente na escola, com duração de 60 horas, destinadas à análise, aos debates, à apresentação de materiais didáticos e de avaliação e à reflexão sobre as atividades de língua portuguesa.

As sessões tutoriais, com duração de 30 horas anuais, orientadas pelo formador residente, visam ao apoio direto da atividade desenvolvida em sala de aula.

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

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

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

01 - O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica

A brochura intitulada *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica* (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007) está dividida em três seções: introdução, a necessidade da consciência fonológica pelos professores e o treino com os alunos: propostas de atividades.

Na primeira e na segunda seção, o conceito de consciência fonológica é discutido. A terceira seção trata do modo de ensino dessa competência à criança.

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

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

1 Falo com os colegas por computador.

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

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

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

A escola tem o papel de estimular a consciência fonológica. Ela parte da consciência silábica, depois transita pela intrassilábica (capacidade de manipular grupos de sons dentro da sílaba) e, finalmente, alcança a consciência fonêmica.

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

Tal como referido anteriormente, a par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos. A sistematicidade e a consistência são as palavras-chave de uma metodologia para a estimulação da oralidade e para o desenvolvimento da consciência fonológica.

A realização diária de exercícios com estruturas similares, mas com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado resultado, ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do processamento (meta) fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica) (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007).

Para a concretização da ação em sala de aula, a seção três apresenta vários exercícios a serem desenvolvidos com as crianças. As

atividades são organizadas em três blocos: a) treino e discriminação auditiva; b) treino da consciência fonológica; c) cronograma e avaliação.

02 - O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística

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

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

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

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

O desenvolvimento da consciência linguística pode promover atitudes positivas nas crianças de autoconfiança e tolerância cultural e

linguística. Além disso, cumpre objetivos cognitivos: aprendizagem do método científico, treino do pensamento analítico e aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua.

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

O conceito da consciência fonológica é exposto novamente. Conforme Duarte (2008), “a desempenha um papel determinante no sucesso da leitura em ciclos de escolaridade mais avançados”. Assim, ao final do primeiro Ciclo, a criança deve ter aprendido: a classificação dos sons distintivos, a identificação de ditongos, a distinção entre sílabas tônicas e átonas, a classificação das palavras, quanto à posição da sílaba tônica o alfabeto, os tipos de letra, a correspondência entre som e letra, acentos, sinais de pontuação, regras ortográficas e regras de acentuação gráfica, para ter sucesso na leitura posteriormente.

Para o autor, a consciência morfológica é outro aspecto determinante para o sucesso na leitura, pois os processos morfológicos flexionais e de formação de palavras têm como efeito tornar mais transparentes as palavras lidas.

Então, ao término do primeiro Ciclo, a criança deve ter aprendido os seguintes conteúdos: a distinção entre palavras variáveis e invariáveis, a flexão nominal, a flexão em pessoa dos pronomes pessoais, a flexão verbal em número e pessoa, a distinção entre palavras simples e complexas e a distinção entre radical e afixos, prefixos e sufixos.

A autora explica que há uma relação entre a consciência fonológica e o desenvolvimento lexical. Sobre esse assunto há uma

brochura específica: O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística, no qual são propostos exercícios para o desenvolvimento da consciência lexical.

Ao término do primeiro Ciclo, a criança deve, então, saber: o conceito de família de palavras; a associação entre palavras a partir do som, dos constituintes morfológicos e do significado, e a sensibilização para o papel da extensão semântica e da relação semântica entre palavras.

Segundo Duarte (2008), vale o desenvolvimento do trabalho com a consciência sintática, pois os aspectos estruturais de um texto funcionam como pistas para a sua compreensão.

Ao final do primeiro Ciclo, as crianças devem ter aprendido os seguintes conteúdos: as unidades estruturais da frase, funções sintáticas, classes de palavras, processos de concordância, distinção entre frases simples e complexas e a sensibilização à ordem de palavras (DUARTE, 2008).

O desenvolvimento da consciência textual também tem sua relevância para a leitura, pois o paralelismo entre a estrutura superficial do texto e a estrutura conceitual da informação facilita a compreensão, de acordo com a autora.

Ao final do primeiro Ciclo, a criança deve saber os seguintes conteúdos relativos a textos descritivo, narrativo e expositivo: formas de coesão textual, os sinais de pontuação e o seu papel desempenhado no texto.

O discurso se caracteriza por um conjunto de enunciados e na sua relação com o contexto situacional em que é produzido. O desenvolvimento da consciência discursiva pode levar a criança à

percepção da existência de enunciados adequados a certos objetivos ou situações.

Ao final do primeiro Ciclo, a criança deve saber os seguintes conteúdos: formas de tratamento, formas gráficas de representação do discurso próprio e do outro, tipos ilocutórios e formas da sua realização linguística.

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

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

01 - O ensino da leitura: a decifração

A brochura O ensino da leitura: a decifração (SIM-SIM, 2009) está dividida em três seções. A primeira é denominada O que os professores precisam saber sobre o processo de decifração; a segunda, O que é necessário a criança conhecer antes de aprender formalmente a decifrar, e, a terceira, O ensino da decifração. A brochura tem o objetivo de responder às seguintes questões:

- A. O que faz algumas crianças aprenderem a decifrar mais facilmente do que as outras?
- B. Será que a aprendizagem da decifração exige pré-requisitos especiais?
- C. Existe um método ideal para o ensino da decifração?

Segundo Sim-Sim (2009), para a realização da leitura de maneira autônoma, a aprendizagem da decifração é um pré-requisito fundamental. O ensino da decifração tem como objetivo atingir a capacidade para o reconhecimento automático das palavras escritas. Para ela, decifrar significa identificar palavras e relacionar as sequências das letras com as sequências dos sons correspondentes. Depois dessa identificação, as palavras passam a ser conhecidas pelo leitor. Sim-Sim explica:

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

No processo de identificação da palavra, o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o respectivo conhecimento da palavra. Assim, quando a palavra lida é familiar, o leitor usa estratégias de acesso directo e automático ao léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento da palavra rápido e global. No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sublexicais, que privilegiam uma via indirecta, perceptiva e ortográfica, baseada na correspondência grafema/som (SIM-SIM, 2009, p. 12).

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

De acordo com Sim-Sim (2009), para a efetivação desse ensino explícito, é necessário superar o conceito que considera opostos os métodos de ensino que se apoiam respectivamente: a) na estratégia de correspondência som/grafema, metodologias fônicas, e b) em estratégias de reconhecimento global da palavra.

Segundo Duarte (2008), as duas estratégias didáticas são importantes e necessárias. A questão está na forma como elas são apresentadas ao aprendiz, que passa por fases de leitura, a saber: fase de leitura pré-alfabética, fase de leitura parcialmente alfabética e, finalmente, fase de leitura totalmente alfabética.

Para Sim-Sim (2009), durante essas fases, as crianças precisam estar em contato com diversos escritos, porque, a partir desse contato, descobrem precocemente algumas características da escrita. A leitura é um processo contínuo, iniciado antes da decifração.

Quanto maior o conhecimento fornecido à criança, em relação à consciência linguística e, principalmente, fonológica, melhor é a decifração. Dessa forma, o ensino deve combinar as estratégias do método fônico e do método global, sempre orientado pelas seguintes características: o ensino da decifração deve ocorrer em contexto real, como sustentação às experiências e aos conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita e com base na correspondência som/grafema de forma clara, direta e transparente. E também deve visar e regular o reconhecimento de padrões ortográficos frequentes, estimular a leitura de palavras frequentes e estar intimamente ligado a práticas de expressão escrita (SIM-SIM, 2009).

02 - O ensino da leitura: a compreensão de textos

A brochura *O ensino da leitura: a compreensão de textos* está dividida em três partes. A primeira é intitulada *O que os professores precisam saber sobre o processo de compreensão da leitura*. Na segunda, *O ensino da compreensão de textos*, encontram-se subdivisões sobre textos informativos, narrativos, de teatro, poesias e instrucionais. A

terceira parte é constituída pelos anexos, textos usados como exemplo para a realização de algumas atividades.

O objetivo dessa brochura é responder a duas questões:

- como levar os alunos da decifração de palavras à compreensão do texto?
- quais as estratégias a serem ensinadas, explicitamente, para o desenvolvimento da fluência de leitura?

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

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

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

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

A investigação das últimas décadas mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contato frequente com boa leitura. O ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita alfabética da

língua portuguesa. Por sua vez, o ensino da compreensão de textos deve visar à apropriação pelas crianças, de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida.

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

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

Na primeira parte do texto, a autora define o ato de ler como compreender e vai além. Para ela, o ato de compreender se caracteriza pela atribuição de significado ao lido, porém, fatores como a falta de conhecimento prévio sobre o assunto e o desconhecimento do campo lexical, podem dificultar a compreensão de um texto.

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

Para Sim-Sim (2007), o objetivo da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente. Para tanto,

quatro pilares são necessários. E as estratégias utilizadas pelo professor deverão se basear neles. A saber: a) rapidez e precisão da identificação de palavras; b) o conhecimento da língua de escolarização; c) a experiência individual de leitura, e d) as experiências de mundo do leitor.

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

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

A segunda parte da brochura sobre o ensino da leitura e a compreensão de textos, possui uma conceitualização de estratégia e da abordagem a ser usada por professores e alunos antes, durante e depois da leitura. Em seguida, o texto se subdivide em cinco partes, sendo que cada uma delas se detém sobre o ensino da compreensão de um tipo de texto, na seguinte ordem: informativo, narrativo, teatral, poético e instrucional.

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

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

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

De acordo com Sim-Sim (2007), algumas estratégias apontadas pelo professor, antes da leitura, são: explicitação do objetivo, ativação do conhecimento prévio sobre o tema, antecipação de conteúdos com base no título e imagens. Ela, também, afirma que as estratégias utilizadas pelo professor durante a leitura devem ser: leitura seletiva, criação de um mapa mental, sintetização das ideias apresentadas no texto, adivinhação de palavras desconhecidas.

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

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

03 - O ensino da leitura: a avaliação

A brochura *O ensino da leitura: a avaliação* (VIANA, 2009) está dividida em introdução e mais três partes. A primeira se chama O que os professores precisam saber sobre a avaliação de leitura, e apresenta os objetivos da leitura. A segunda parte, *Dimensões da avaliação de leitura*,

expõe os processos de decifração e compreensão e sua avaliação por intermédio de algumas atividades propostas. Por último, a terceira parte é dedicada às Técnicas de avaliação e apresenta alguns testes.

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

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

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

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

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

- a) conhecer as competências a serem desenvolvidas pelos alunos até o final do 1º ciclo em termos de leitura;
- b) saber os procedimentos para uma avaliação centrada em cada aluno;

c) conhecer a posição dos alunos e da turma em relação ao esperado para todos.

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

A autora ressalta que os objetivos devem estar pautados no conteúdo e na razão da avaliação, que deve, por sua vez, ser sobre o produto e o processo. Nessa brochura, a avaliação recai sobre o processo, pelo fato de a avaliação, no primeiro Ciclo, ter um caráter formativo e pouco utilizada no contexto escolar.

04 - O ensino da escrita: a dimensão textual

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

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

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

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

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

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

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

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

O ensino da escrita deve objetivar uma dimensão integradora entre o processo de ação e de contexto. Para tanto, o ciclo de escrita e as

sequências didáticas sugeridos são passíveis de registro em um caderno de escrita individual.

Neste item sobre o Programa Nacional de Ensino do Português, apresentei a idealização, objetivos, destinatários, formadores, materiais e concepções embasadores do Programa. No próximo capítulo, apresento e analiso as narrativas dos cinco professores alfabetizadoras acerca das suas trajetórias na educação escolar.

Capítulo II

Sobre cartilhas e a fortuna das palavras: as narrativas de professores alfabetizadores portugueses

Aceitei ir à escola, porque aceitei ser torturado em troca da ciência deslumbrante de aprender a guardar a fortuna das palavras.

(Valter Hugo Mãe)

A história e as narrativas dos professores, muitas vezes, revelam a rigidez do ensino sob a ótica daquelas crianças que um dia foram. Porém, ao que parece, aprender a desvelar os enredos, "a fortuna das palavras", valia mais (MÃE, 2020). E valeu. À parte isso, romantizar uma educação parcial nunca foi o ideal. É preciso vislumbrar uma educação que seja integral para os indivíduos, pois os modos de alfabetizar podem influenciar o modo de pensar e, conseqüentemente, de viver de gerações.

Os cinco professores entrevistados em Portugal narraram suas histórias e suas atividades docentes em diferentes espaços geográficos do país. No momento da pesquisa moravam em Lisboa ou Évora. Neste livro, estão registrados alguns momentos que a memória de cada um selecionou durante as entrevistas e que, de alguma forma exemplificam as transformações e mudanças constantes no ensino do país. Ou, para além disso, revelam os modos como os entrevistados parceiros vão se tornando professores alfabetizadores, como a formação do Programa Nacional do Ensino de Português (PNEP) influenciou a atuação de cada um deles

como alfabetizadores e como suas histórias são atravessadas pela história da alfabetização em Portugal.

Alguns temas se destacam nas falas dos professores entrevistados: o uso de manuais de alfabetização; a rigidez docente na alfabetização dos entrevistados; os métodos de alfabetização; a influência positiva do formador do PNEP na formação continuada; as mudanças em relação ao ensino da leitura e da produção, e o trabalho com a consciência fonológica.

Alfabetização dos professores portugueses

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

Segundo Nóvoa (2005), a preocupação com o Ensino Infantil oficial deu-se com a República. Até por volta de 1930, houve legislações para essa faixa etária; no entanto, em 1936, o ensino oficial infantil foi extinto, “construindo uma ideologia maternalista que valorizava o papel das mães e das famílias” (NÓVOA, 2005, p. 109). Paralelamente a isso, aconteceu um reforço da persistência assistencial, por meio das amas e de creches, que cuidavam das crianças, enquanto as mães trabalhavam. Na década de 1960, começou-se a valorizar a lógica educativa e as iniciativas privadas para esse nível do ensino. Somente com a Reforma outorgada

pelo ministro Veiga Simão, em 1973, legislou-se sobre a institucionalização da educação pré-escolar facultativa, principalmente, por causa da entrada da mulher no mercado de trabalho (NÓVOA, 2005).

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

Especificamente sobre o manual, segundo Santo (2006), os manuais de caráter escolar possuem uma intenção explícita concretizada por intermédio de um título, da indicação de nível e do público, da apresentação de uma organização sequencial de conteúdos e de progressão relativa ao processo de ensino e de aprendizagem do aluno. Além dos manuais para os alunos, existem manuais para os professores, denominados Guia Pedagógico ou Livro do Professor, que estão a serviço do manual do aluno.

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

A educação separada existiu desde 1926 e se estendeu quase até o final do período salazarista (LOUREIRO, 2006). Como narram algumas professoras:

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

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

A narrativa dessas duas professoras explicita a divisão de turmas e de professores; as meninas deveriam ter aulas com uma professora e os meninos com um professor. No início do regime (nos anos de 1930), não somente os homens ainda eram a maioria como professores, mas os meninos, também, constituíam a maior fatia no número total de estudantes nas escolas. Com o passar do tempo, e já na década de 1960 (década em que os entrevistados foram para a escola), o número de mulheres na profissão já tinha passado o total de homens, sendo necessário, não raro, que elas assumissem o ensino dos garotos. Fica aqui

evidente a inversão na carreira docente, que passou da grande maioria de homens para o domínio das mulheres (RAMOS, 1988).

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

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

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

Outros professores contam sobre o manual utilizado:

Usávamos só os manuais. Era mesmo, não me lembro doutro tipo de livro, geralmente, só aqueles, e ela não nos contava histórias.... Não! Não tinha necessidade, com certeza, nenhuma de nos contar. Parte de nós motivávamos-nos só pelo fato de termos um livro. Era o primeiro livro que

tinha. Não tinha tido acesso a outro tipo de livro. Era aquele livro, o meu livro. E aquele meu livro era extraordinário! Chamava “O Meu Primeiro Livro”, não, não! “O Livro da Primeira Classe”. Eram manuais oficiais. Eram todos iguais, norte a sul do país. Tenho-os cá, guardo carinhosamente, pois eram livros extraordinários! (Professor João).

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

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

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

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

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

Nesse trecho, a professora Rita ratifica a ideia de que o único livro utilizado para aprender a ler e a escrever foi o manual. E, no ensino, a prática era sempre a mesma: uso do caderno, quadro negro e uma régua. A régua servia também para castigar os alunos. Aliás, a rigidez no ensino é também um ponto ressaltado pelas entrevistadas:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Amália denomina o método utilizado por sua professora como analítico. Porém, Mortatti (2000), situa a técnica no campo oposto, o do método sintético. Isso, porque se inicia o ensino da leitura e escrita a partir das letras. A professora parece dizer que o ensino ocorria somente dessa forma; assim, quem não aprendia “ficava para trás”.

A professora Rita também narra sobre o ensino recebido. Em relação à Alfabetização, ela diz:

Aprendi a ler e a escrever com o alfabeto, a professora chegava e dizia: “isso é o “a”, vamos escrever o “a””. Antigamente com o método analítico-sintético. Tinham grandes manuais, logo com grandes textos, com muitas perguntas de interpretação. Naquela época. Hoje já não é mais assim, nem eu trabalho assim, eu acho que aquilo já era um exagero. Nós aprendíamos porque havia mais respeito, havia mais, como eu hei de dizer... não era medo, mas nós sabíamos que estávamos ali e tínhamos que ficar caladinhos para aprender. (Professora Rita).

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

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

decomposição em sílabas e, com as sílabas, a composição de novas palavras.

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

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

A narrativa do professor revela novamente o ensino da leitura e da escrita começando pelas letras do Alfabeto, fato normal de ser repetido, já que, na época (anos de 1960), o manual era único. Provavelmente, a professora ensinava lição por lição. Assim, o aluno que não dominasse o conteúdo, não conseguia seguir o manual juntamente com os outros. Somente o fazia depois de dominar a lição proposta.

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

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

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

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

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

O Magistério: início da formação profissional

Os cinco professores entrevistados fizeram o Magistério em nível Médio para serem professores do Primeiro Ciclo. Dois deles relatam terem entrado no Magistério, justamente, quando a duração do curso mudou de dois para três anos.

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

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

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

Esse período foi marcado pela redemocratização do país. O professor João comenta sobre isso:

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

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

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

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

O programa das actividades de contacto, com a finalidade de colocar o futuro professor perante os problemas gerais da comunidade [...] servia para mostrar ao futuro professor o papel que o educador

desempenhava como agente de intervenção na escola e na comunidade (BAPTISTA, 2004, p. 161).

Ocorreram mudanças nas propostas de formação no magistério, mas não foram fáceis pela instabilidade do governo e pelas dificuldades decorrentes das exigências de níveis científico e pedagógico. O currículo sofreu muitas alterações de forma, extensão e profundidade (BAPTISTA, 2004, p. 162). Outra professora, agora Maria João, relata a realização do Magistério, não no momento de transição política, mas na década de 1980:

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

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

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

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

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

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

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

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

De modo geral, os manuais pedagógicos apresentam-se no intuito de viabilizar o acesso dos normalistas e, evidentemente, de pessoas que estão sendo iniciadas na área pedagógica, ao conteúdo da bibliografia reconhecida entre os educadores. [...]. Ao mesmo tempo, tais livros são entendidos como produtores de um discurso que será apropriado por outro grupo de leitores, a saber, os alunos normalistas aos quais se dirigem para intermediar o contato deste público com as ideias dos auctores referidas de maneira sumária e compreensível, divulgando-as a leitores ainda não especializados na área. É essa dupla natureza de produto e produtor de um discurso pedagógico que permite aos

manuais para professores ocuparem um lugar especial na cultura escolar e pedagógica.

O manual serve para veicular um discurso e também formar os professores. Outro aspecto abordado é sobre como foi o processo vivido por esses professores, durante a formação no Magistério, quando o foco foi a aprendizagem dos mesmos, no que se refere aos métodos utilizados para ensinar o outro a ler e a escrever:

Eu estagiei num primeiro ano, porque ensinar a ler e escrever é uma coisa que me preocupava muito. No meu curso de formação, eu tive a sorte de me apresentarem vários métodos de leitura. Eu própria estagiei num primeiro ano, com o método que é um método fonomímico, cada letra tem.... Agora já não sei, mas na altura, lembro-me que depois do meu curso, a primeira vez que tive um primeiro ano, apliquei esse método, porque eu gostei imenso! Então havia uma professora que foi tirar a formação na França mesmo, que ela é mesmo francesa.... Para cada letra, há um método associado com as mãos. Então a imagem de todas as letras que é uma menina que faz o gesto com nota, nós, à medida que vamos dando uma letra, que é na verdade um método analítico sintético, tal como o método normal que não apresenta o gesto associado. Nós dizemos: “isso é um p”, então vamos aprender o “p”. “Pronto”! E aquilo é a mesma coisa! Tinha a menina com o “p”. Primeiro eram as vogais e eles aprendem a fazer os gestos com as vogais, quando dão os ditongos, juntam os ditongos com os gestos e, portanto, as primeiras palavras até a metade das letras, os miúdos associam os gestos às letras. (Professora Maria João).

Maria João relata sobre o método que aprendeu realizando o estágio. Partia da letra, para cada uma havia um gesto que posteriormente era representado graficamente. Nas falas dos professores, o estágio, como

um meio de estar em contato com um professor que aplicava um método, foi apontado como um dos modos de aprendizado do ensinar a ler e a escrever. Vejamos outro exemplo:

O analítico-sintético e mais nada, portanto era aquilo, era o único e falaram muito por alto, o método das 28 palavras, mas que nunca me foi explicado como é que se trabalhava e todo meu estágio, toda a parte didática, foi com o método analítico-sintético. O global, não. Eu nem sabia que existia algum método global. E eu também não o chamei método global... Comecei a chamá-lo “método global” quando vim a conhecer o método global, eu disse: “espera lá, mas aquele ano, eu acabei por fazer algumas coisas que estão, de facto, previstas nele. Alguém já tinha pensado, não é? Alguém já o tinha pensado. Mas eu o usei por uma questão de necessidade, não porque eu soubesse o que estava a fazer. (Professora Joana).

Na narrativa da professora Joana fica evidente que o método analítico-sintético era o método mais difundido. Outros professores também apontam esse mesmo método como central. Muitas vezes, outros métodos foram comentados de maneira superficial, ou não foram citados.

A professora Joana diz não ter aprendido o método global, que parte da palavra ou frase, que é classificado por Barbosa (1992) como analítico. Porém, ressalta que aplicou essa técnica intuitivamente, sem saber que recebia um nome; aprendeu com a experiência e, depois, associou esse procedimento ao conceito.

Outra narrativa sobre o mesmo assunto é a da professora Amália:

Eu na minha formação inicial, no magistério eu tinha aquelas didáticas, didática da língua portuguesa e didática da matemática e daí nós aprendíamos as técnicas para ensinar a ler a escrever, para ensinar a contar. Eu por acaso não utilizo nenhum desses métodos que aprendi no magistério, é engraçado.

Lembro do analítico-sintético, é o que a maioria das pessoas utiliza, falamos assim a correr do método natural e falamos a correr do método das 28 palavras que é o método que eu utilizo. Agora o método que nós aprofundávamos e estudávamos era efetivamente o método analítico-sintético que é o método da letra. Eu não utilizo, nos primeiros anos sim, nos dois, três primeiros anos, como profissional, eu utilizei, depois comecei a utilizar o método das 28 palavras. Efetivamente é o método onde eu me sinto segura, tem dado resultados. (Professora Amália).

Apesar de os professores afirmarem que aprenderam o método analítico-sintético, segundo a conceituação proposta por Mortatti (2000), a técnica a qual se referem é a do método Sintético. Isso, porque se inicia pela letra, depois pela junção das letras, formando sílabas, e assim por diante. O método natural ao qual a professora se refere está relacionado a Freinet (1973).

A professora Amália relata que, no início da sua carreira como professora, utilizou o método aprendido na formação inicial, mas depois passou a utilizar o método das 28 palavras. Ela diz utilizá-lo até os dias atuais, por acreditar em sua eficácia e se sentir mais segura.

O método das 28 palavras foi criado por Yolanda Betim Paes Leme de Krueel, que escreveu a cartilha Cartilha Moderna (KRUEEL, 1970). Para realização desse método, são utilizadas 28 palavras. Cada uma é dividida em sílabas e novas palavras são formadas.

Quando questionada se lhe ensinaram a prática de ensinar a ler e escrever, no curso de formação de professores, a professora Rita responde:

Sim, davam uma ideia, daí o meu método Analítico-Sintético. Davam uma ideia de como íamos trabalhar e depois no estágio, tínhamos pouquinho estágio, mas tínhamos estágio nos orientávamos nessa base.

O método das 28 palavras, por exemplo, nem falavam, era praticamente o analítico sintético. Esse é o que eu uso. Eu uso o analítico sintético, mas não sigo à risca, depende depois dos alunos. Tive o ano passado um aluno que comecei a trabalhar com ele com o método das 28 palavras, porque vi que pelo analítico sintético ele não conseguia aprender a ler e escrever. (Professora Rita).

A professora Rita parece ter tido uma formação voltada essencialmente para o método Analítico-Sintético, já o professor João narra que aprendeu métodos diferentes, ao longo de sua formação.

Era-nos dado o seguinte: Nós tínhamos uma cadeira não didática, mas metodologia. E a metodologia, o que nos indicava? Dizia exatamente como devíamos abordar e até que métodos... Desde os fonéticos aos linguais. E passávamos por todos os outros, as brochuras, totalmente sintéticos, pró-analíticos aos sintéticos. Então o que que nos davam? Nos davam teoricamente como se deveria abordar de determinada maneira! O privilegiado era o método analítico-sintético. Ou seja, partir da palavra para sílaba, para letra. E depois fazer todas as atividades necessárias para isso. Via isso... E o que nos deu também? Fizeram-nos ir a determinadas escolas específicas para ver como era trabalhado determinado método. Vimos uma escola que trabalhava com o método global e que a pessoa dominava isso muitíssimo bem. Então nós íamos assistir, durante um dia ou dois, à forma como é que ela abordava as questões, como ela fazia, como é que ela conseguia. (Professor João).

Enfim, o professor João chama a atenção para o fato de como o estágio foi importante para a sua formação ao possibilitar o casamento entre a teoria e a observação da prática, proporcionando uma formação satisfatória.

Formação em nível superior

Neste item, abordarei a formação em nível superior realizada pelos professores. Dos cinco entrevistados, um não fez o nível superior, um fez o curso de Sociologia e depois o mestrado na mesma área, duas fizeram um complemento na Universidade de Évora, que conferia o diploma de curso superior, e a outra realizou o ensino superior na Universidade Aberta, universidade à distância e privada, no entanto, paga pelo Estado.

Conforme narram os entrevistados sobre o ensino superior:

Depois em 2002, tirei a licenciatura numa universidade privada, Universidade Aberta. Foi dada a possibilidade dos professores que tinham só o magistério primário tirarem a licenciatura. Era a distância. Não pagávamos e tínhamos a vantagem de tirar.

Eu fiz dois anos, a maior parte de nós fez dois anos, nessa altura quase todos os professores tiveram a possibilidade de fazer, portanto tiramos a licenciatura, mas há muita gente que não tirou. Só que se dizia que o Ministério da Educação queria que todos os professores fossem licenciados. (Maria João).

A formação em nível superior para os professores do primeiro Ciclo do Ensino Básico foi anunciada pela Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986) e no Decreto – Lei 344/89.

Muito mais tarde, fiz na universidade um complemento que deu acesso à licenciatura, na universidade de Évora.

Fazia quem queria, não era obrigatório. Eu fiz porque, o que me levou a fazer, primeiro aprendi imenso, gostei de voltar à escola, apesar de ter feito muitas ações de formação, mas não era a mesma coisa, gostei de frequentar durante dois anos e a tal universidade, porque foi muito bom para mim, muito, muito bom. A par disso, também consegui chegar ao topo de carreira. A nível de vencimento subi ao topo da carreira, décimo escalão, coisa que se não tivesse feito a licenciatura, o topo de carreira teria sido o nono escalão, portanto eu fazendo o complemento cheguei ao topo da carreira. Gostei imenso. (Professora Amália).

Fiz licenciatura já aqui a trabalhar. Tirei o magistério primário, a licenciatura fiz na universidade de Évora. (Professora Rita).

A professora Amália afirma ter realizado a formação superior e ter gostado por duas razões: aprendeu muito e ficou no topo da carreira como professora. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986), os professores das séries iniciais do Ensino Básico devem ter ensino superior.

Ao contrário das professoras Amália e Rita, a professora Joana não cursou o nível superior e relata os porquês dessa escolha, a perda salarial e como não observou alterações na prática dos professores que realizaram a formação em nível superior:

O curso de Magistério que eu fiz passou a ser considerado bacharelado e, portanto, o complemento iria dar às pessoas a Licenciatura. Eu não fiz, por isso não mudei de escalão.... Estou muito atrás da maioria de todas as colegas que têm o mesmo tempo de serviço que eu e que fizeram este complemento, estou pra aí dois escalões atrás, o que em termos práticos deve significar qualquer coisa como quinhentos euros. Que é muitíssimo, não é? Acontece que eu considerei sempre que primeiro estava a minha família. E o fato de esse complemento me obrigar a sair de casa à noite todos os dias para as aulas ou dispor dos sábados inteiros para ter aulas era um sacrifício para mim, difícil, demasiado difícil de fazer. E, portanto, isso logo a partida, condicionou-me. Depois, muito sinceramente, eu fui conhecendo algumas pessoas que faziam este complemento de formação e que estava a tal licenciatura e percebi que esse complemento nessas pessoas que eu conhecia não tinha sido uma mais valia. Portanto eu não achava que a pedagogia, o modo de trabalhar tivesse mudado nessa pessoa porque tinha feito um complemento de formação. Honestamente não senti em ninguém com quem tive proximidade. E, portanto, fui adiando. (Professora Joana).

A professora Joana conta sobre a sua realidade e afirma não ter se sentido motivada para realizar o nível superior, ainda que, por sua escolha, ela receba um salário menor do que o dos outros professores.

Portanto, apesar de a Lei (PORTUGAL, 1986) afirmar sobre a necessidade de formação em nível superior, nem todos os professores entrevistados a realizaram.

Formação Continuada

A formação contínua tem reconhecido destaque a partir da década de 1980. A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (nº 46/86) propõe que a formação contínua seja diversificada, assegurando o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, possibilitando a modalidade e progressão na carreira. Em 1996, um Decreto-Lei é publicado no Diário Oficial para retomar as questões da formação contínua e sua certificação (Cf. Decreto-lei nº. 207/96).

A respeito de outras formações continuadas, diferentes do Programa Nacional do Ensino do Português, somente duas professoras comentaram. Provavelmente, falaram pouco de outras formações pelas raras oportunidades que tiveram de realizar um curso como o do PNEP. Como aponta uma das professoras:

Antes do PNEP, não tinham outras formações em didáticas não, tinha muito pouco. As formações eram: fazer Power Points na área das TICs; mau comportamento na sala de aula, gerir conflitos, coisas mais no âmbito da pedagogia, mas didáticas no nível do PNEP não. (Professora Maria João).

Uma hipótese possível de se levantar é a de que há várias especificidades da ação docente que podem estar em foco nas formações contínuas. No entanto, embora pareça paradoxal, ao mesmo tempo em que as maiores agências internacionais (Banco Mundial, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio) apontam para a necessidade de se

ensinar toda população a ler e a escrever e destacam, nesse âmbito, a formação de professores (MAUÉS, 2009), alguns docentes relatam não terem feito nenhuma. Outros afirmam não terem formação voltada para a didática da língua portuguesa.

A professora Rita comenta sobre as outras formações que fez e diz que a do PNEP foi a primeira na área de língua portuguesa:

Fiz nas outras áreas, na matemática, nas ciências experimentais, fiz dos computadores, na área da língua portuguesa não. Tentei fazer formação nas diversas áreas, pra já dos computadores que eu era zero à esquerda e achei que era importante fazer alguma coisinha no computador, ajudar os próprios meninos a fazer. A nível de ciências eram os manuais mesmo que a gente lê. E ao nível da matemática, depois apareceu o novo programa da matemática, mas eu fiz antes, porque matemática também era adição, subtração, multiplicação, aprendia-se as tabuadas e não é bem assim. O raciocínio, o cálculo mental nesse momento é o mais importante. Eu tento fazer formação dentro daquilo que eu sinto que tenho necessidade de aprofundar mais alguns conhecimentos para poder transmitir aos meus meninos. (Professora Rita).

A professora Adelaide afirma que um dos meios de realizar uma formação continuada era nos centros de formação; no entanto, os cursos não eram voltados às especificidades do trabalho docente.

Antes da formação do PNEP, havia formação nos centros de formação, mas não havia nenhuma de língua portuguesa. Nesses centros, havia muito curso que não tinha nada a ver com o trabalho docente! Tinha curso de pintura de azulejo, por exemplo. (Professora Adelaide).

Portanto, a formação contínua tem sido considerada importante, mas, ao lermos essas narrativas, entende-se que ela não tem se efetivado no que diz respeito à didática do ensino da língua portuguesa. Nesse sentido, o PNEP se configurou uma iniciativa necessária e oportuna.

Modos de ser professor alfabetizador

Os entrevistados também relataram como foi a primeira experiência como professores alfabetizadores. Vale destacar que eles consideraram assumir um método de alfabetização o qual não acreditam que tenha mudado depois da realização da formação do PNEP. Tal programa de formação continuada não apresenta os métodos de alfabetização considerados como tradicionais (MORTATTI, 2000).

Os professores vão nomeando e descrevendo os métodos utilizados:

Comecei a utilizar o método das 28 palavras. Efetivamente é o método onde eu me sinto segura, tem dado resultados.

Eu uso sempre e é um método brasileiro, nós depois adaptamos para o português. Uma das coisas que estou a lembrar do brasileiro: “mamãe, papai”, não é? Nós aqui mãe e pai. Há colegas que utilizam mamãe e papá, mas eu não: mãe e pai. E há outras palavras que agora não ocorrem, mas que.... Eu tenho a versão brasileira.

O método das 28 palavras funciona assim: a primeira palavra é menina. Eles próprios fazem o manual deles, eles próprios o fazem. Eu faço com eles um dossiê e depois nesse dossiê eles vão colocando todos esses cartazes que eles vão fazendo. A figura da menina, a palavra em imprensa e manuscrito. Eu acho que tenho um para mostrar.

Eles trabalham a expressão plástica, a língua portuguesa, todas as áreas estão juntas. Depois vamos trabalhando as famílias: “ma, me mi, mo, mu” já foi trabalhado na menina, porque isso depois, para eles separarem sílabas, para fazerem a divisão silábica, para fazerem a translineação, para depois mais tarde a classificação das palavras por sílabas, é muito fácil, porque a medida que vão aprendendo as palavras, eles vão fazendo a divisão silábica dessas palavras. “menina” eu começo logo, “vamos lá partir a palavra em sílabas” e eles “me, ni, na” “quantas sílabas têm a palavra?” “Três sílabas” e a partir daí trabalhamos “ma, me mi, mo mu” e a partir daí trabalhamos tudo. Os cartazes que vão ficando expostos bem visíveis nas paredes, para quando eles tiverem alguma dificuldade, daí na quarta palavra, que é menino, menina, sapato, bota, eles sabem imensas já, porque já fazem. Não sei te explicar (vai até a lousa e escreve com giz). “Menina”, vamos agora separar e juntar, já temos Mena, nina, assim sucessivamente, quando chega na quarta palavra, eles já sabem ler imensas delas, devido a isso, isso dá uma ginástica mental muito, muito, muito grande. Tudo isso que eles têm aqui fica expostos na parede: a palavra “menina” com a imagem da menina, a palavra menino... qualquer palavra que se dá fica registrado no manual deles, porque isso depois funciona como um manual, está na parede bem visível para quando eles tiverem alguma dificuldade.

Depois vão logo escrevendo frases, vão fazendo e depois me mostram.

Às vezes eles escrevem as frases sozinhos, outras vezes eles copiam da lousa, são eles que inventam as frases que querem e põem no seu caderninho. Depois, isso serve para quê também... serve para ler e escrever, cada um faz leitura, frases que escreveu, outras vezes, escrevo no quadro eles leem. É uma coisa que eu faço, todos os dias a leitura nessa sala. Leitura seja do que for, um texto que eles trouxeram, um texto... há sempre leitura porque aprende-se a ler treinando então temos todos os dias um momento para a leitura. (Professora Amália).

A descrição da professora sobre o método das 28 palavras revela como ele é realizado. Segundo Marcelino (2008), este método está entre os mais utilizados nas escolas do Ciclo 1 do ensino básico, em Portugal.

É um método de marcha analítica, que tem a palavra como início da aprendizagem da leitura e da escrita. O professor João também explica como alfabetiza:

Eu faço o seguinte: eu apresento uma história normalmente, e apresento uma palavra, por exemplo a palavra “foca” para o “f”. E desenho no quadro a foca, escrevo por baixo: “foca”, e depois escrevo as famílias em manuscrito e em imprensa: “fá – fe – fi – fo – fu”, pronto. Depois tem um cartaz com isso e coloco na parte superior do quadro, e quando eu ponho, por exemplo, no quadro a palavra, uma palavra qualquer: fato [terno] por exemplo. Escrevo a palavra fato, E os miúdos olham para palavra e alguns deles fazem: fá-fe-fi-fo-fu, fa-to; e quando eles fazem isso, eu já sei que eles sabem ler porque já aprenderam o mecanismo da leitura e da escrita. E isto é extraordinário! Para um professor é extraordinário! Quando eu vejo, é assim, antes de dizer, como eu venho dizendo, eu tenho 25, eu tinha 24 a fazer isso, portanto estavam a ler! Tinha um que não! E que eu... pronto! É assim:

Eu acho que é muito difícil um aluno não ter capacidade para ler e para escrever. Eu batalho, eu não desisto. E então... E há um mês e tal, eu o via olhar para cima e ele fazia como os outros, portanto agora eu só estou a aperfeiçoar, estou a fazer o mecanismo do aperfeiçoamento. (Professor João).

A escolha da professora pelo método analítico sintético se dá pela segurança que ela sente em adotar essa técnica, e não outra, e, também, pelo fato de não ser possível utilizar um método para cada aluno. Joana explica como se desenvolve o método:

Neste método, partimos da letra, a letra passa para a palavra, para sílaba, da sílaba para palavra. E depois fazemos o contrário. Depois é descobrir na palavra aquela letra, identificar aquela letra, e o método que vai expresso na maior parte dos manuais escolares que se utilizam em Portugal, inicia-se com letra, sempre! Portanto, tem uma ordem, não significa que aquela ordem tenha que ser respeitada. Por que não? Tem a ver também da maneira como se trabalha dentro da sala. E se surgir uma outra letra qualquer, mesmo que esta letra está lá mais para o meio, não significa que eu não possa fazer. Mas este método que está ordenado por letras, não segue a regra do alfabeto, começa pelas vogais, a primeira letra que está é o “i”, faz-se o treino gráfico do “i”, portanto está associado à visualização, leitura e a parte de escrita. Tem essas três vertentes. E ficam, portanto, depois todos os casos de leitura, ficam para o final. Só depois de se dar o abecedário todo, então aí, nesta altura, vamos dar os casos de leitura. Todos! Os preá, os che, os lhe, os x, os dois SS, os dois RR, o s que vale z, o r que sozinho vale “rri”, no meio já vale só “ri”, portanto, todos estes casos especiais de leitura são dados depois de se darem as letras todas. (Professora Joana).

Das narrativas apresentadas, podemos notar que esses três professores utilizam métodos específicos de alfabetização. Para tanto, há influências dos manuais e da formação inicial que tiveram. Vale ressaltar que, no momento das entrevistas (em 2011), o governo português disponibilizava, às escolas interessadas, os manuais sem as concepções do PNEP. Estes apresentam métodos de alfabetização. Sobre isso, Maria João conta:

Os manuais também não têm as ideias do PNEP. Ainda não, mas se calhar vão ter. Eu, para próxima semana, vou ter uma formação sobre os novos programas do português. Portanto, se calhar, a partir do próximo ano já vai começar a haver alguma alteração, porque com a matemática aconteceu a mesma coisa. Com a matemática, mudaram-se os programas,

as estratégias, também houve a mesma formação, na ESE, da matemática, que eu já fiz antes do PNEP e os manuais que eu tenho esse ano são com os novos programas, completamente diferentes. A maior parte dos professores não gosta, porque não fez a formação, se calhar com o PNEP vai acontecer a mesma coisa, não sei... (Professora Maria João).

O trabalho com a Educação de Jovens e Adultos e com turmas multisseriadas também influenciou os modos de ensinar da professora Joana:

Eu fui uma das pessoas que acabei por ficar na alfabetização e porque, nessa altura, estávamos muito perto do 25 de abril e também do Ministério era alfabetizar o máximo de pessoas possível. Nossa porcentagem de analfabetos é ainda hoje alta, na época era muito, muito, elevada! Exemplo, nas aldeias todas do interior do país, a maior parte das raparigas mais velhas do que eu nunca tinha ido à escola e os rapazes faziam a primeira e segunda classe, mas os pais precisavam deles para trabalhar no campo e, portanto, eram retirados da escola. Esses anos que houve essa alfabetização, foi de fato necessário, porque nossa porcentagem era altíssima. O primeiro ano foi muito mal e estive sempre convencida que voltaria para a Faculdade porque meu primeiro ano fui colocada na alfabetização de adultos. E fui colocada em uma aldeia, que faz fronteira com a Espanha. E na alfabetização de adultos, eu tinha 23 anos e a aluna mais nova que eu tinha, tinha 46. E eu não fazia ideia porque nunca no Magistério, ninguém me explicou como é que se ensinava um adulto a aprender a ler e a escrever. Nós tínhamos preparação para crianças, não é? É com jogos, pedagogia, a didática era tudo virada para crianças de seis anos. Para adultos... Eu não fazia a mínima ideia como é que se ensinavam adultos, de modo que tenho a perfeita noção que fui uma péssima alfabetizadora de adultos porque eu não gostava, eu não sabia como é que se fazia [...].

E foi conversando com eles, especialmente com elas, eram mais senhoras, foi conversando com elas e partilhando com elas também muito... o meu embaraço: “O que nós vamos fazer?” “O que vocês querem?” “Vamos nos ajudar umas às outras e vamos ver como é que fazemos...” Eu acho que elas olhavam para mim quase como a uma neta e devem ter pensado assim: “Coitada, vamos ajudá-la!” Juro que o que se vai fazer, é para acreditar que no final alguma coisa que tenha, valha a pena... E então eu comecei mesmo a ajudá-las a escrever cartas, a escrever cartas.... Eu comecei pelo nome, depois o nome mais ou menos já iam fazendo. Depois começamos mesmo, era eu que escrevia as cartas. Eu penso que elas não aprenderam a ler e a escrever grande coisa, mais a ler do que a escrever. Porque ler, nós sempre tínhamos alguns livros, algum material... Por exemplo, uma coisa que era relativamente fácil, era a mercearia, por exemplo, os rótulos das embalagens. Elas sabiam o que continham cada embalagem, e, portanto, isso também percebi, enfim, também não é preciso ser muito esperto, que é mais fácil com o método global, com palavras inteiras, associá-las às coisas que usavam, e isso eu comecei a fazer. Eu, sinceramente, naquela altura, eu nem sequer tinha ouvido nunca falar no método global! Mas foi a maneira que eu arranjei porque eram os interesses delas.... Tinha a ver com os interesses... (Professora Joana).

Nesse trecho, Joana toca em alguns pontos importantes da construção da sua prática como professora. Afirma ter começado ensinando o nome, depois ter sido a escriba da turma. O processo de alfabetização é questionado pela docente, de alguma maneira reflete-se mais sobre sua função e usos sociais na cultura do que no método propriamente dito.

A professora continua a entrevista contando sua experiência seguinte, com o trabalho como professora. Mudou de cidade, porque se casou. E começou a ministrar aulas em um colégio particular de grande renome na cidade, onde esteve por doze anos. Em seguida, foi

reestruturar, como sócia de uma colega, um colégio particular. Esse colégio começou sem alunos e, aos poucos, os alunos foram se matriculando e, como eram poucos, a professora propôs uma turma multisseriada. Joana trabalhava também como professora e conta sobre sua prática:

No final do primeiro ano, eu tinha uma turma sensivelmente com 10 ou 12 miúdos, mas com os anos todos misturados! Nós íamos aceitando todos os miúdos que iam chegando! E, entretanto, fomos sempre fazendo isso, e quando cheguei ao quarto ano, começando do primeiro até chegar ao quarto tinha um grupo de 37 alunos divididos em quatro grupos. [...]. Os meus alunos de quarto e terceiro ano ajudavam imenso os de primeiro e de segundo. Era uma outra maneira que eu arranjei para haver uma colaboração engraçada [boa]. Lembro-me de uma vez eu estar a dar uma aula de história para o quarto ano e ter o segundo e o terceiro ano a fazer outro tipo de trabalho, claro que quando se dá uma aula em voz alta, os outros não podem estar a fazer um trabalho que exige muita concentração, tem que estar a fazer trabalhos mais leves que os permita ouvir e ao mesmo tempo fazer o seu trabalho e nunca mais me esqueço que quando comecei a questionar, a fazer perguntas sobre aquilo que eu tinha acabado de dizer, começo a ver um menino de primeiro ano sempre com o dedo no ar, ele tinha percebido imensas coisas, imensas coisas, e ficou completamente delirante quando percebeu que sabia responder. Eu também fiquei entusiasmadíssima com ele. Lembro-me assim de pequenas coisas que iam acontecendo nas aulas que eram muito engraçadas de perceber que só com essa mistura é que se conseguia dar conta. (Professora Joana).

Nessa experiência com a sala multisseriada, a professora revela outras aprendizagens que teve na prática, devido à mistura de idades e anos. O fato de estar com crianças de idades e anos de escolaridade

diferentes, fez com que a professora percebesse que um aluno pode ajudar o outro e que uma criança mais nova pode aprender o que a professora ensina aos mais velhos.

Modos de ser professor alfabetizador depois da formação do PNEP

Nas narrativas dos professores portugueses está evidenciada a importância do relacionamento com os formadores do PNEP e o modo como eles demonstraram conhecimentos teóricos e práticos, envolvendo os participantes da formação.

Nós tínhamos uma formadora que nos viciou naquilo, mas no bom sentido evidentemente, portanto ela gosta tanto daquilo que nos fez gostar também da língua portuguesa, e fez-nos ver a leitura, escrita, o funcionamento da língua, a compreensão oral, a linguagem oral de outra forma (Maria João).

Depois eu fiz o PNEP por uma outra razão, esta mais pessoal, conheço a Belisanda [a formadora] há muitos anos. Portanto é uma profissional que eu respeito, e não estou a fazer formação com pessoas que não tem competência para dar-me e, portanto, houve assim um clima que favoreceu aquilo que eu fosse fazer. (Professora Joana).

O colega que nos deu a formação vai muito ao encontro também da minha maneira de estar no ensino. Eu penso que ele conseguiu abrir algumas mentes e transmitir aos colegas que há outras maneiras de trabalhar. A não ser tão dependente do manual. (Professora Amália).

O PNEP foi muito bom, tive muita sorte com o formador, isso tem muita influência, porque há aqueles formadores que falam, falam, falam, dão, dão, dão, dão e não há aquele acompanhamento. Nós tínhamos a parte teórica, a parte prática e na parte prática eu tinha um colega não um formador. Isso ajudou muito, muito, muito. (Professora Rita).

Uma parte do trabalho prático da formação era a visita à turma do cursista. Sobre esse fato, a professora comenta:

A visita do formador era assim, havia uma preparação, eu combinava com ele o que eu iria trabalhar, fazia a planificação: “olha estou a pensar em fazer isso, isso, isso” mostrava. Ele concordava ou dava sugestões: “eu achava melhor fizesse assim, assim, assim”. Preparava a aula e ia para aula. Ele colaborava muito, não se punha como formador, sentadinho numa cadeira, não. Eu iniciava a aula, ele ajudava-me a dar o material, ajudava-me a orientar a aula, intervinha quando era preciso com os meninos, eram duas pessoas a trabalharem ao mesmo tempo. (Professora Rita).

O formador pode ser considerado um parceiro mais experiente que auxilia a professora a refletir sobre sua prática, a planejar suas aulas e a ministrá-las. Entrar na sala do professor e fazer uma formação baseada no trabalho docente pode ser uma maneira oportuna de formar o professor em serviço.

De acordo com Maldaner (2007), as salas de aulas comportam situações práticas de grande complexidade que não são superadas por meio de soluções genéricas. É o professor o responsável pela construção das relações e da efetivação do ensino e aprendizagem. Para tanto, Maldaner (2007) propõe que cada professor justifique suas ações e reflita

sobre elas de maneira consciente e pautada em teorias. A formação em contexto pode ajudar nessa construção contínua do professor sobre a sua prática. A professora Amália também comenta sobre a importância do formador:

É assim, o que eu lhe conto é que tivemos a sorte de ter um colega nosso como formador, um colega do primeiro Ciclo que conhece muito bem toda a especificidade que é o primeiro Ciclo, porque não há dúvidas que é diferente do primeiro Ciclo, primeiro as crianças são muito pequeninas, de tenra idade e chegam-nos aqui com seis anos. É diferente, é monodocência, os meninos estão todos os dias conosco e o colega é um professor do primeiro Ciclo e um professor do primeiro Ciclo com muita capacidade. Um professor competente, muito competente e conhecia muito bem a nossa realidade. Foi realmente bom porque ele ia ao encontro mesmo daquilo que estávamos precisando e nós entendíamos muito bem aquilo que ele nos transmitia porque a linguagem era a mesma. Foi muito produtivo, foi bom, gostei, o colega é um colega amigo. O filho dele mais velho foi meu aluno, mas independente disso, foi ótimo, gostei imenso, aprendi imenso e fiz sem sacrifício nenhum, portanto fiz com gosto e muita vontade. (Professora Amália).

A professora demonstra ter uma relação afetiva com o formador e afirma a importância de a formação acontecer mediada uma pessoa que conhece a especificidade do trabalho com o primeiro Ciclo. Essa foi uma das características do programa apontadas pela maioria das pessoas entrevistadas. A formação parece se configurar como fidedigna por ser realizada por um formador que trabalha nas mesmas condições dos professores cursistas.

Segundo Cachapuz (2009), em uma formação continuada, um dos aspectos que devem ser levados em consideração é uma formação

contextualizada. Para o autor, o PNEP se encaixa nesse perfil. Conforme assevera Cachapuz (2009, p. 82):

O importante é articular estratégias e processos de formação com uma cultura de trabalho em que os professores possam ser parceiros na concepção e desenvolvimento de programas de formação, crítico-reflexivos do seu próprio ensino, em particular explorando percursos de investigação acção, ou seja, desenvolvam uma atitude permanente de indagação e busca de soluções.

O fato de o formador ser do contexto dos cursistas e estar nele pode facilitar essa construção de um professor que reflete e idealiza o seu trabalho prático. Embora tenha havido uma proposição de formação, por meio das brochuras, os formadores tinham livre escolha de quais e como seriam utilizados.

Um aspecto que foi modificado na prática dos professores portugueses foi o trabalho com a leitura.

A maneira de abordar um livro, uma história é diferente. Eu sempre contei histórias, não com a mesma frequência, muito menos! A história era um reбуçado [bala]! Eles se comportavam bem, daí tinha uma história, o que está errado! Nós temos que saber que fizemos mal, mas já passou! De qualquer maneira, os meninos foram e agora estão formados, mas contava uma história como um reбуçado, mas não! Só às vezes contava uma história, ou a propósito de algum tema que estivéssemos a estudar, contava a história. Depois, mais tarde, nos quartos anos, os meninos também liam, havia sempre biblioteca de turma. Nos tempos livres os miúdos podiam ler. Mas contava uma história por contar. Contávamos! No fim sempre falávamos da história, tirávamos a moral e pouco mais. Uma vez por outra, fazia o resumo da história, mas era mais

ou menos por aí. Depois do PNEP nós começamos a abordar as histórias de uma maneira completamente diferente! Pra já, criamos nos alunos o vício de ler, o que é fenomenal, não é? Depois, os miúdos gostam muito de ler, leem muitas histórias e quando uma história é trabalhada em sala de aula, faz-se um trabalho que eu aprendi no PNEP. (Professora Maria João).

Quando eu estava no primeiro Ciclo tinha um manual único que era a nossa única leitura. Hoje mudou muito, muito, até mesmo na sala de aula eles têm acesso a muitos livros, têm acesso à internet, fazem pesquisa. Eu hoje dou um tema, não dou um tema sem eles irem procurar coisas sobre esse tema, ou mando para trabalho de casa, ou na sala encaminho. (Professora Rita).

Aquela leitura que eu vejo os meus alunos hoje fazerem eu não fazia. Não havia também tanto acesso ao livro como há hoje, os pais possivelmente não estavam tão despertados para... e a escola também não, a escola.... Nós líamos o que era obrigatório ler. Aquelas obras, muito mais tarde, muito mais tarde, no sétimo, nono ano. No primeiro Ciclo não se lia muito, não, não, não, não tenho ideia, se lemos alguma coisa não tenho ideia. (Professora Amália).

As narrativas demonstram uma mudança nas práticas com a leitura. Especificamente sobre a fala da professora Amália, percebemos a falta de livros para o primeiro Ciclo quando ela era aluna. Segundo Balça (2008), somente após a democratização, em 1974, é que aumentaram as preocupações e edições de literatura infantil. O Plano Nacional de Leitura (PORTUGAL, 2006) é uma iniciativa em vigor em Portugal que objetiva elevar os níveis de literacia dos portugueses. Embora existam hoje iniciativas governamentais, Arena (2008) aponta haver poucos livros nas escolas portuguesas. Mas, ainda assim, provavelmente exista uma

diversidade maior do que quando a professora estudava no ensino básico, não só na escola, mas no contexto social português.

Comparativamente ao tempo em que os professores cursaram o Ensino Básico, a diversificação de materiais de leitura propostos na escola ampliou. Como alunos vivenciaram a ditadura salazarista em que o livro didático era único e, praticamente, o único também para o trabalho com a leitura. Atualmente, há maior disponibilização do livro na escola, bem como outras iniciativas de incentivo à leitura, como podemos verificar no Plano Nacional de Leitura.

O Plano Nacional de Leitura é uma iniciativa do Ministério da Educação que visa aumentar o nível de literacia dos portugueses, por meio de várias ações e iniciativas: formação de professores, por exemplo, bem como disponibilização de materiais acessíveis gratuitamente ou com custos acessíveis.

Os professores relatam que depois da realização do PNEP mudaram suas práticas do trabalho com a leitura e, para Maria João, provavelmente por isso, os alunos se interessam mais pela leitura:

Agora faço um trabalho que eu não sabia. Um trabalho à volta o livro: mostro o livro, se está no computador mostro a capa sempre e normalmente eles têm que fazer a antecipação da história. É muito giro[legal] fazer a antecipação oral ou escrita, portanto através da capa, eles podem sempre dizer o que fala a história que normalmente, nunca é aquilo que está na história, não é? É muito engraçado [bom] para eles fazerem a comparação, então às vezes, tapa-se o título, outras vezes, tapa-se a imagem, então eles podem fazer a antecipação contando as imagens, então eles podem fazer a antecipação através da imagem, do título, através da página completa. (Professora Maria João).

Esta questão, por exemplo, da abordagem de um livro na sala de aula. Na forma tradicional, lia-se o livro, eventualmente mostravam-se as imagens e faziam-se algumas perguntas de interpretação e, naturalmente pedia-se a opinião dos alunos sobre o conteúdo do texto lido. Esta forma não desafiava o aluno a pôr-se no papel de “inventor”, de escritor do livro; era um pouco limitada e pouco criativa. Este programa trouxe uma abordagem diferente em que o aluno é constantemente desafiado a inventar, criar, participar numa história que ele próprio pode ir inventando. É claramente uma mais valia para a formação crítica e criativa do aluno. O facto de os professores formandos procurarem a participação dos alunos na reinvenção do texto através da capa, do título, das imagens... leva a uma participação muito activa e muito mais interventiva dos alunos, procurando novos caminhos para aquilo que veem. (Professor João).

Outras estratégias que podem ser realizadas durante a leitura são destacadas:

Depois, parar nos momentos de suspense, por exemplo, e perguntar: “o que vocês acham que vai acontecer?”, ou seja, é a nova versão. É sempre importante que isto aconteça para que os alunos não sejam apenas “ouvintes”, mas muito mais do que isso, sejam participantes da história. (Professor João).

Depois, exploram-se todos os elementos paratextuais: capa, contracapa, lombadas. Os elementos paratextuais, os miúdos sabem isso tudo. Os alunos, antes do PNEP, falavam-se eventualmente, se calhasse, mas “O que interessa saber o que é a editora e o autor?”. Agora não, todos eles sabem quem é o autor, quem produz a história, quem imagina o ilustrador, o ISBN, que eu acho giríssimo [muito legal] aquele número que está atrás eles já perceberam, portanto, tudo isso à volta do livro.... Eu não falava antes. Faço então a antecipação da história, o que é

giríssimo, porque eles escrevem.... Os miúdos agora escrevem com facilidade por causa de ser sobre uma história. (Professora Maria João).

Depois disso, lê-se a história, pode ser por partes, ou seguida, dependendo se for grande ou não e depois se faz sempre um roteiro de releitura da história, análise de texto ou ficha de leituras que é fazer uma espécie de ficha de interpretação da história, que abarca quase tudo, até vai à gramática se for preciso: caracterizam-se as personagens, fazem-se textos descritivos, faz-se a continuação da história, imagina essa história com outros personagens, enfim, uma panóplia de situações que se pode fazer a volta da história. Criam-se textos para história, textos informativos... Se a história for sobre os animais, podemos ir pesquisar sobre esse animal: que tipo de animal é, em que classe de animal é que ele se situa, que raça é, portanto faz-se uma imensidade de coisas à volta da história, vai-se à gramática, classifica-se morfologicamente as palavras que estão ali, fazem-se coisas que eu não fazia. (Professora Maria João).

Na brochura “O ensino da leitura: a compreensão de textos”, Sim-Sim (2007) apresenta estratégias a serem utilizadas antes, durante e depois da leitura. O professor apresenta uma estratégia que usa para envolver os alunos perguntando “O que vocês acham que vai acontecer?” Para ele, esta estratégia possibilita a autoria do aluno. Além disso, pode prever o que acontecerá.

Fazer a antecipação prévia do livro a ser lido, saber os propósitos da leitura e levantar os conhecimentos prévios são algumas estratégias que diferentes autores, inclusive com diferentes bases teóricas, apontam como necessárias para a realização de uma leitura eficaz (FOUCAMBERT, 1997; SMITH, 1999; SOLÉ, 1998; LERNER, 2002). Parece ser um avanço nas pesquisas e também em algumas práticas. Nota-se, ao longo das análises, que a maioria dos professores entrevistados relata fazer isso

nas suas práticas e alguns deles dizem que fazem isso devido à formação do PNEP.

Sim-Sim (2007) aponta como estratégias durante a leitura: fazer uma leitura seletiva; criar uma imagem mental; sintetizar; adivinhar o significado das palavras conhecidas; utilizar materiais de referência; parafrasear partes do texto; sublinhar e tomar notas durante a leitura.

A autora afirma também que o aluno deve fazer alguns autoquestionamentos durante a leitura, como, por exemplo: O que preciso ler mais rápido? Quais imagens lembro ao ler esse texto? Qual a informação mais importante desse parágrafo? Como posso dizer o mesmo que o autor, em outras palavras?

Para as professoras Rita e Amália, a leitura serve de pretexto para a realização de outras atividades e disciplinas:

A leitura é muito importante, começo com histórias sempre. Dou tudo a partir de uma história, matemática, estudo do meio, todos os dias temos a hora da leitura. Há sempre uma historiazinha para contar, claro que eu escolho a história consoante aquilo que darei durante a aula. Se no estudo do meio quero dar a casa, eu vou arranjar uma historiazinha que depois possa dizer sobre a casa, os compartimentos da casa. Criar o gosto pela leitura desde pequenininho é o essencial. Crio o gosto contando histórias, pedindo a eles para inventarem uma história, por exemplo, eu pego num livro, mostro a capa, sem contar a história, depois vão imaginar o que essa história conta. A partir da capa eles vão imaginar “o que vai acontecer nessa história? Quem vai aparecer?” Eles ficam encantados. (Professora Rita).

Leio todos os dias. Começo sempre a aula por ler qualquer coisinha. Há uma história do dia, todos os dias o Antônio Torrado escreve uma

história que publica na net e eu quando não tenho pego um dele ou uma adivinha, hoje tinha uma adivinha que a resposta era Terra, como estamos a estudar os planetas. Eu por acaso achava que eles não chegavam lá, mas chegaram lá. Então fazemos assim, pronto, fiz isso, lemos o primeiro capítulo, depois exploramos, “o que se passou nesse primeiro capítulo?” Ler só por ler não interessa, não é? Foi a apresentação dos principais personagens, isso fala de uma nave que foi para outro sistema solar, exploramos. No final da leitura exploramos e eu vejo se estão a perceber o que estamos a ler. Entretanto, arranje-lhes esse textinho que está musicado e como está musicado fui à net, ao youtube e coloquei a música e eles ouviram a música e a letra. Como há duas versões, ouviram uma que é a Amália Rodrigues e a outra que é de uma banda assim com uma outra versão musical do mesmo texto, eles viram as diferenças. (Professora Amália).

As professoras Rita e Amália, da mesma forma que a professora Maria João e o professor João, utilizam algumas estratégias de leitura. Um aspecto que não aparece nas brochuras, mas que a professora Rita relata fazer, é a utilização da leitura relacionada às disciplinas e conteúdos escolares das aulas que precisa fazer. A leitura pode servir de pretexto para estudar um assunto ou para aprender um conteúdo; no entanto, há outras funções destinadas para cada tipo de texto e o objetivo da leitura deve estar claro para os leitores.

Segundo Kleiman (2007, p. 30), “o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua”.

No próximo trecho da entrevista, Rita exemplifica como utiliza o texto como pretexto para trabalhar algum assunto específico:

Nesse momento sim, agora já leem, partimos da história, contamos a história, analisamos a história, até eles chegarem aquilo que quero, por exemplo, hoje vou dar a letra x: “retire uma palavrinha da história que tenha a letra x” “vamos ver o que tem de novo nessa palavra” “ta ali uma letra que nós não conhecemos”. Depois dou a família, xá, xe, xi, xô, xu. “vamos ver onde há mais palavras com esse som” “e os vossos nomes”. Depois eles inventam uma série de palavras que escrevo no quadro. “Agora vamos lá escrever uma frase onde entra essa palavra”. Se eles já sabem escrever, escrevem eles, se eles não sabem escrevo eu... (Professora Rita).

No trecho exposto acima, a professora Rita narra como utiliza uma história para trabalhar as famílias silábicas. A escolha do texto que será lido pelos alunos mostra concepção da professora sobre o objetivo da leitura. Nesse caso, o tipo de texto, o conteúdo nele tratado, suas finalidades, dentre outros aspectos, pouco importam para a professora. O único objetivo dela é mostrar às crianças que, no texto, aparece a letra “x”, para então trabalhar as famílias silábicas.

Outro aspecto destacado pela professora Rita é o trabalho com vários tipos de texto:

Trabalhar os vários tipos de texto é importante para eles perceberem que escrever uma carta não é igual a uma notícia no jornal, não é igual a uma peça de teatro.

No primeiro ano fala-se, mas o trabalhar é mais a partir do segundo ano. Trabalhar uma peça de teatro no primeiro ano é complicado. Fala-se, lê-se, conta-se uma peça de teatro: “esse texto é igual a esse? Faz-se comparação, mas o trabalhar é mais a partir de quando começam a escrever bem, embora no primeiro ano já se fale nos diferentes tipos de texto. Um recado, é importantíssimo saber fazer um recado. Uma

entrevista ao presidente não é igual a uma entrevista ao colega, a linguagem que se tem que utilizar para eles perceberem a diferença é muito importante, que nossa linguagem... eu estou a falar com eles falo com uma linguagem se for falar com outra pessoa, com o presidente, com o juiz, com um diretor de qualquer coisa a linguagem já não é a mesma, os termos que utilizam já não são os mesmos. (Professora Rita).

Na brochura intitulada O ensino da leitura: a compreensão de textos (SIM-SIM, 2007), o ensino da compreensão de textos é proposto por meio de alguns tipos de textos. Segundo Sim-Sim (2007, p. 15), “o ensino da compreensão de textos implica que as crianças sejam familiarizadas com tipos variados de textos e lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual”.

Na brochura, são propostas atividades para aprender a ler textos informativos, narrativos, poéticos, instrucionais e de teatro. A discussão se apresenta em torno das especificidades de cada um, modificando sua estrutura e as estratégias de leitura.

Na sua narrativa, a professora Rita explica que fala sobre os tipos de texto no primeiro ano, mas que trabalha efetivamente com eles somente a partir do segundo ano. Dessa afirmativa, pode inferir que somente podemos ler e escrever depois de aprendermos a ler e escrever. Parece estar implícito que, primeiro, a criança aprende a codificar e decodificar os sons; depois, aprende a utilizá-los em contextos sociais. Na brochura, acima citada, parece existir a mesma ideia de que, primeiro se aprende a decifrar e, depois, a compreender o texto, sendo inclusive um dos objetivos da brochura levar os alunos da decifração de palavras à compreensão de textos.

No entanto, alguns autores brasileiros divergem dessa premissa, afirmando que aprendemos a ler e escrever lendo e escrevendo em contextos sociais reais (GERALDI, 1993; SMOLKA, 2003; SOARES, 2003). Nas palavras de Soares (2003, p.1):

Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Amália relata como propõe a autoavaliação da leitura:

Leem e depois fazem a avaliação da sua leitura: se ele acha que leu com uma voz clara ou pouco clara, se o tom era expressivo ou inexpressivo, se o ritmo era lento, rápido, adequado, inadequado, e se articulava bem, porque é fundamental. Eles no terceiro ano têm que ler de maneira clara e expressiva, tem que respeitar a pontuação, dar expressão aquilo que estão a ler.

Tem uma grelha para a avaliação da leitura, tem uma grelha para a avaliação da escrita, que eles próprios vão preenchendo e vão.... Normalmente no fim da semana eu digo: “então, vamos lá ver? Vamos avaliar. Como é que está vossa leitura? Como é que estão a ler?” Isso também vos ensina a lerem tabela, pronto. Isso não é só língua portuguesa, serve também para matemática, porque eles precisam estar aqui e se orientar: no dia 14, no dia 15.... Tem que estarem a seguir e depois também a leitura que eles fazem no final, a avaliação que fazem eu penso que é importante para eles saberem como é que estão e o que devem melhorar e eles se entusiasmam muito com isso. (Professora Amália).

Sobre a avaliação da leitura, há uma brochura específica proposta no PNEP, denominada “O ensino da leitura: a avaliação” (VIANA, 2009). Essa brochura tem o objetivo de conceituar a avaliação da leitura e apontar os instrumentos e processos de avaliação.

A avaliação que a professora faz é referente à leitura em voz alta. Assim, a criança deve avaliar se lê com clareza para o outro. A atitude de avaliar é oportuna; no entanto, parece não estar claro para a professora que há outros elementos a serem avaliados sobre a leitura. A brochura em questão apresenta algumas propostas para o professor verificar na leitura do aluno: começa com o reconhecimento de palavras e passa, depois, à construção de significado.

Diante das duas propostas de avaliação, a da professora de propor que a criança faça uma análise da própria leitura quando lê em voz alta, e a da brochura, que pede para a professora analisar se a criança sabe decifrar e, depois, compreender, há um pressuposto de entendimento do que é ler.

No caso da concepção da professora, parece que ela entende que ler significa oralizar. Avaliar a leitura em voz alta é um processo importante, pois somos convidados a ler para outros em algumas situações cotidianas; no entanto, oralizar o texto em voz alta não significa que o leitor o compreende, condição básica para a leitura. Então, essa avaliação que a professora propõe deve ser uma das avaliações e não a única, nem a mais importante, se o professor quiser avaliar se o aluno compreendeu o que leu.

A brochura “O ensino da leitura: a avaliação” (VIANA, 2009) tem como pressuposto que ler, primeiro, é decifrar as palavras, depois,

compreender o texto e não leva em consideração a avaliação da leitura em voz alta.

Além do trabalho com a leitura que foi reiterada vezes apresentado pelos professores entrevistados como mudança no trabalho pedagógico depois do PNEP, o trabalho com a escrita também foi mencionado:

A escrita também tem que ser incentivada, não pode ser: “escreve sobre o inverno”, ou “escreve...” “vamos inventar que são uma fada, escrevam sobre isso”! Não! Também temos vários elementos que nos ajudam na escrita. O PNEP também nos ajudou aí. (Professora Maria João).

A escrita pode vir a partir da história ou não, muitas vezes vai a partir da história. Tem um caderno que escrevem sobre as histórias, então já estão a escrever. A história, eles próprios dizem que lhes dá muitas ideias, que aprendem palavras novas, que aprendem ideias novas, que aprendem coisas novas! Pronto, a escrita vem por aí! Curiosamente, eles escrevem sobre a história, mas quando escrevem textos livres, ou com tema, eles usam muitas vezes na escrita, as ideias que tiraram da história, até mesmo na linguagem oral, eles utilizam expressões, que viram numa história, as quais acharam piada. (Professora Maria João).

Como observa a professora Maria João, a escrita precisa ser incentivada, podemos ir além para escrever, precisamos saber “aprender a usar a escrita para a realização de funções” (BARBEIRO; PEREIRA, 2008, p.14). Ao escrever, devemos ter claro: Quem escreve? Para quem escreve? Sobre o que escreve? Com que objetivos? Como escreve? Em que meios ou suportes permanecerá o texto produzido? Que resposta pode obter? (BARBEIRO; PEREIRA, 2008).

Maria João exemplifica uma das maneiras que utiliza para incentivar alguns elementos no processo de escrita:

Nós temos vários instrumentos que cativam muito as crianças para a escrita. Por exemplo, temos uns cubos, depois tenho aqui para lhe mostrar. Temos um cubo com sequências certas para eles fazerem uma história. Temos cubos, temos cartas, temos os “quantos quer?”, aquele jogo, sabe? Também fazemos assim. Temos “quantos quer?” Ordenados: número 1) onde se passa a história? Número 2) quem é o herói da história? Número 3) qual é a missão do herói? 4) o que o herói vai fazer? 5) quem vai ajudar o herói? Isso é apelativo para eles, né? Porque é a base de um jogo, e eles fazem histórias maravilhosas. E o curioso e também diferente entre os alunos, antes do PNEP e depois, é que os outros não gostavam de escrever, eles escreviam, mas escreviam a história que logo acabavam em três linhas ou quatro, e esses não. Eles escrevem páginas A4 inteiras e mais e mais e mais e quando fazemos textos coletivos, porque eu começo sempre a fazer coletivamente a história, mesmo com esses elementos que nos ajudam depois eles começam a fazer em pequenos grupos, depois sozinhos em casa. Eles querem sempre escrever cada vez mais. Porque apesar desses elementos que aparecem do cubo, por exemplo, “quem é o herói?” Ou “era uma vez uma fada”... E não pomos só “era uma fada que queria ir à terra de não sei quê”, nós quando falamos da fada, caracterizamos a fada, portanto, paramos e caracterizamos e eles gostam de escrever tudo sobre a fada, tudo, tudo, tudo. Eu tinha até um miúdo que uma vez me dizia assim, o João desta turma, este ano: “podíamos depois descrever fisicamente tudo: sobre as sobrancelhas, pestanas... Tudo, tudo!”. “Depois podíamos dizer que ela usava um pensinho higiênico [absorvente]”. Imagine que ele até queria chegar a esse pormenor. Eles fazem uma descrição pormenorizada espantosa. Pronto, esses elementos ajudam! (Professora Maria João).

Os exemplos de atividades para escrever uma história, apontados pela professora, são maneiras possíveis de propor às crianças que pensem sobre elementos necessários para a escrita de qualquer história.

Na proposta da atividade para a escrita de uma história narrativa, a professora, por meio de uma “brincadeira”, indica aos alunos os elementos necessários para esse tipo de escrita. Assim, a criança já sabe, por exemplo, que precisa haver um personagem principal, um local onde ocorre a história e assim por diante.

Além disso, o fato de lerem histórias e refletirem sobre seus elementos básicos, num possível trabalho epilinguístico, segundo a professora, melhorou a produção escrita da criança.

Especificamente no trabalho com o epilinguístico, Miller (1998) o considera como uma possibilidade de o escritor manifestar seus conhecimentos sobre a linguagem e sua utilização, porém não de maneira que os conceitos sejam explícitos, ou seja, ao escrever o aluno faz várias descrições do personagem. Sabe que deve descrevê-lo e como fazê-lo; no entanto não tem consciência explícita do conceito de descrição do personagem. Para Miller (1998), o trabalho epilinguístico é fundamental na formação de produtores de texto, sendo o professor o mediador indispensável nesse processo.

Maria João e João comentam sobre o trabalho com planificação da produção de texto:

Outros elementos que ajudam muito a planejar a escrita são os mapas semânticos e quando não há mapas semânticos, eles em casa devem planificar a escrita. Portanto, nós, ou fazemos chuva de ideias, ou então planificamos e escrevemos: vou falar de qualquer coisa planificada, porque é muito natural que crianças dessa idade tão pequeninas, numa

faixa de oito anos que se repita. Repetem ideias do princípio do texto e isso. Eles não fazem uma introdução, o desenvolvimento, uma conclusão, na maior parte dos textos, e eles próprios em casa já planificam a escrita. (Professora Maria João).

Por exemplo, relativamente à questão da escrita. Dar mais importância à planificação da escrita. A escrita deve ser pensada. Por isso, antes de iniciar a tarefa é preciso explicar exactamente para que serve essa escrita. Tudo deve ser pensado. Por isso antes da produção de um texto é preciso saber para que serve o texto que se vai escrever. Daí a necessidade de fazer uma planificação prévia do texto a escrever, fazer um esboço e rever o que foi escrito. É preciso ter consciência das várias etapas para que as coisas resultem. (Professor João).

A professora Maria João me mostrou alguns mapas semânticos realizados na sala de aula. Essa proposta está na brochura sobre O ensino da escrita: a dimensão textual (BARBEIRO; PEREIRA, 2008), supracitada. Segundo os autores, o trabalho com os mapas semânticos permite antever a relação que cada aluno estabelece com os conceitos que registrou, ou por meio de “chuva de ideias”, ou pela leitura de um texto. Esse trabalho pode fazer com que a escrita, inicialmente, resulte de frases soltas, da combinação das palavras apresentadas no mapa semântico, mas, depois, quando realizam a revisão do texto, o aperfeiçoamento se torna possível (BARBEIRO; PEREIRA, 2008).

Na brochura proposta no programa sobre o ensino da escrita (BARBEIRO; PEREIRA, 2008), há uma parte dedicada à explicação da planificação. Os autores apontam “que o processo de escrita se inicia antes de se começar a redigir o texto” (BARBEIRO; PEREIRA, 2008, p. 22). Conforme complementa o professor João

E muitas vezes, não damos esse tempo em sala, ou seja, muitas vezes, dizemos o seguinte: “Meninos leiam lá, vê se tem algum erro!”, mas isso mais no aspecto ortográfico. E isso era notado. E quase todas as pessoas faziam isso. Era assim, portanto, liam, “Já leram?” “Já releeram?” É claro que os alunos leem, mas leem apenas tentando apanhar o aspecto ortográfico, nunca o aspecto estrutural. E quando se chama a atenção para as várias fases que podem estar presentes na produção de um texto os professores formadores já davam mais tempo e precisavam os aspectos a ter em consideração para o aluno se lembrar que os aspectos a rever não são exclusivamente ortográficos. Inclusivamente partindo de um texto produzido para um outro, não é?

Não é só a questão ortográfica, mas eles querem saber mais do que isso: se há repetições, se tem ou não coerência uma coisa com outra, se as frases estão bem articuladas. Tudo isso. Isso foi uma das coisas de grande mais-valia nesta formação. (Professor João).

A escrita de textos exige, portanto, pelo menos três fases: a planificação antes da escrita, a escrita e a avaliação, não somente dos aspectos ortográficos, como salientou o professor, mas também dos aspectos estruturais.

No momento da planificação, os alunos devem refletir sobre qual é o melhor tipo de texto que deve ser escolhido para o que se deseja alcançar, para quem irá escrever, o que quer dizer, como pretende fazer isso e para quê.

Jolibert (1994a) apresenta uma maneira de trabalhar a produção textual baseada em canteiros (módulos de aprendizagem), sendo cada um centrado em um tipo de texto. Propõe um trabalho com projetos. Portanto, quando a turma necessita de escrever um texto para atingir algum objetivo do projeto, realiza um canteiro do tipo de texto escolhido.

Durante o processo da produção textual, os alunos determinam os parâmetros da situação de produção (quem escreve, o que, para quem, com quais objetivos); escrevem a primeira versão; resgatam as características globais do texto comparando com outros textos e percebendo a silhueta ideal; escolhem as melhores enunciações; fazem a reescrita do texto, com atividades de sistematização linguística e, depois, fazem a produção final, denominada por Jolibert (1994a) de obra-prima.

Diferente da proposta de Jolibert (1994a), a professora Rita narra que os alunos leem para treinar a leitura e, a partir dessa leitura, já trabalham a escrita também:

A escrita também trabalho nessa base, todos os dias há um bocadinho que eu conto a história, mas depois arranjamos um texto que individualmente eles vão ler, para treinar a leitura. Levam para casa. Todos os dias levam um textozinho de quatro, cinco frases para treinar em casa a leitura e a escrita. Depois leem, todos os dias eles leem individualmente, pra treinar a leitura e depois fazemos um ditado.

Eles leem para mim e para os colegas deles em voz alta. A escrita a mesma coisa, um vai ao quadro um e o outro continua, escreve e eu dito, ou fazem individual, quando eu quero controlar quem está a escrever mais ou menos faço, eu dito para todos. Quando é para o treino, mando um ao quadro: “agora escreves o início da frase”, outro continua a frase e eu dito a frase. Nós vamos corrigindo em grupo. (Professora Rita).

Nessa narrativa da professora, as tarefas de leitura e escrita são realizadas para treinar e para os alunos serem avaliados. A linguagem escrita é destituída da função social, importando as técnicas para leitura e escrita. A mecanização da escrita e da leitura se mostra presente. Ao ensinar a escrita de uma forma mecanizada, o professor desconsidera

fatores imprescindíveis para formar o produtor de texto, tais como trabalhar com a língua escrita ao invés de decorar o código escrito.

Nessa perspectiva, a escrita não é vista como um sistema complexo com uma função social, mas sim como um conjunto de regras e formas. De maneira diferente dessa, a escrita pode ser apropriada como uma atividade da criança na produção efetiva de textos como unidades de sentido (MELLO, 2005).

Outra atividade de escrita que a professora descreve é o texto coletivo:

O texto coletivo, há miúdos que têm muita dificuldade em escrever, por exemplo, eu ditar uma frase, depois fazer um texto coletivo, um começa, o outro continua, o outro continua, no final temos um texto belíssimo. Mandar fazer um texto qualquer, há crianças que têm muita dificuldade na escrita, vamos corrigir em grupo. Eu leio o texto alto: “o que se pode emendar nesse texto? O que é que pode corrigir?” Aquela criança em conjunto com os colegas fica com um texto bom. Porque se eu dissesse: “ah, este texto está muito mal escrito” ou “não tem sentido” Para ele é negativo, se calhar na próxima já não tem vontade de escrever porque tem medo de escrever e se for em conjunto, com a ajuda dos colegas, incentivam a escrever. (Professora Rita).

Na proposta de escrita de um texto coletivo várias são as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Na brochura “O ensino da escrita: a dimensão textual” (BARBEIRO; PEREIRA, 2008), os autores afirmam que, em momentos diferentes da escrita, os alunos podem ser incentivados a trabalhar em grupo. A professora especificou a produção coletiva de um texto; no entanto, além desse momento, os alunos podem executar várias fases da planificação (ativação, seleção e organizações dos

conteúdos), de maneira coletiva também. Sobre a escrita coletiva, os autores asseveram:

Ao elaborarem em pequeno grupo um único texto, da responsabilidade de todos os participantes, os alunos têm de gerir a diversidade de propostas que vão sendo feitas, a articulação entre as diversas perspectivas, a escolha, negociação e conciliação entre os diferentes pontos de vista (BARBEIRO; PEREIRA, 2008, p. 26).

A professora fala da escrita do texto coletivo, ressaltando as vantagens dessa prática para uma criança que tem dificuldades na escrita. Quando essa criança produz coletivamente, pode ser incentivada a escrever mais porque, no texto coletivo, pode alcançar um resultado positivo, além de ter a possibilidade de avaliar um texto escrito pelo grupo, não correndo o risco de “errar” sozinho.

Outro aspecto apresentado pelos professores foi o trabalho com a consciências fonológica:

A consciência fonológica é importantíssima para os miúdos que estão sendo alfabetizados, porque as crianças com seis anos, não falam corretamente, então é importante que essa consciência fonológica seja desenvolvida muito bem, ao nível oral, primeiro e depois passe isso para escrita. Todos os exemplos que os livros de consciência fonológica do PNEP nos apontam, é nesse sentido. Nós temos que trabalhar muito bem as palavras, muito bem os sons, para as crianças não terem dificuldade em saber quais são os grafemas que estão associados ao fonema. A consciência fonológica é o som, o som das palavras. As palavras são divididas em sílabas, portanto, todos os jogos que há de consciência fonológica que eu não fazia, agora vou fazer, porque todas as palavras

têm sons associados, portanto todos os exercícios de consciência fonológica... Vou fazer! (Professora Maria João).

A consciência fonológica é um dos assuntos mais discutidos nas brochuras do PNEP. Há uma específica intitulada “O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica” (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007). Além dela, a brochura “O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística” tem uma seção dedicada à consciência fonológica e todas as outras brochuras se referem à brochura da consciência fonológica como um dos processos primordiais para a aquisição da leitura e da escrita. Aparentemente, a consciência fonológica é o primeiro passo para uma alfabetização eficaz e consciente.

Essa proposta parte do pressuposto de que a escrita é o registro da fala. Assim se soubermos falar bem, também escreveremos bem. Para tanto, é necessário desenvolver exercícios todos os dias com as crianças, de maneira sistemática e consistente, segundo uma aplicação gradual de exercícios que estão apresentados na brochura (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007).

A professora fala do trabalho com os sons e da divisão em sílabas. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), a divisão silábica é o que a criança sabe quando entra no ensino básico; por isso, quando vai escrever atribui, uma letra para cada sílaba. O professor deve partir desse conhecimento que a criança já traz e fazer exercícios até o aluno ter a consciência fonológica para isolar os sons das sílabas, das unidades dentro da sílaba (consciência intrassilábica) e os sons da fala (consciência fonêmica ou segmental) (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007, p. 11).

Entre os estudiosos do ensino das primeiras letras, há divergências. Pode-se citar Capovilla e Capovilla (2004), por exemplo, que propõe essa mesma teoria de que a criança precisa conhecer o som das letras para aprender a escrever e ler. Geraldi (1993) e Smolka (2003) apresentam ideias completamente opostas, sugerindo o texto como unidade de sentido da linguagem.

Um exemplo calcado na consciência fonológica pode ser verificado na narrativa da professora Rita:

Eu utilizo o método analítico: partimos da letra, cá está, eu partia da letra, mas não do som, com o PNEP eu aprendi essas coisas. Era assim, é o A, agora vamos escrever palavras com a letra a. A partir daí dávamos palavras com o a, e, i, o, u, nesse sentido. Agora se partirmos do som e da sílaba, nos leva a menos erros ortográficos. Portanto o som a, de uma série de palavras, onde está o som a, por exemplo, do p, dou logo a família pa, pe, pi, pó, pu. É mais fácil para eles, depois parto para letra individual. Damos uma palavra, sei lá, casa: “agora pensa na palavrinha, quais são as letras que formam a palavrinha”, mas primeiro é o som das sílabas, depois a letra individual.

A partir daí fazemos jogos e as crianças gostam: “vamos fechar os olhos, vamos pensar nas palavras, vamos escolher outras palavras com esse som”. Portanto, eles interagem mais e criam gosto. (Professora Rita).

Embora a professora denomine o método por ela utilizado de analítico, segundo a conceituação de Mortatti (2008), os métodos que partem da letra (da parte para o todo) são denominados sintéticos. O fato de incluir na sua prática o som de cada letra de maneira isolada não modifica, de maneira significativa, o método utilizado, nem a concepção da linguagem escrita.

A professora mostra como incorporou o trabalho com a consciência fonológica ao ensino do método que utiliza. Na brochura, proposta pelo programa, sobre a consciência fonológica, não há relação entre o ensino baseado na consciência fonológica e os métodos de alfabetização. Especificamente com referência ao trabalho com a consciência fonológica, os autores da brochura apontam ser este fundamental na alfabetização das crianças. Sobre o conceito, os autores afirmam: “Ao falar de consciência fonológica, referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (FREITAS; ALVES; COSTA, 2007, p. 11).

A utilização da consciência fonológica na alfabetização é proposta em vários países, como nos Estados Unidos da América, na França, Inglaterra, Canadá (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). Segundo Soares (2003, p. 21), “o que os especialistas americanos defenderam é que era necessário alfabetizar trabalhando-se as relações fonema/grafema. Eles não estabelecem método, eles estabelecem princípios. A escola que busque o método, desde que esse método trabalhe a aquisição do sistema alfabético e ortográfico”.

Em Portugal, não há, por intermédio do Ministério da Educação, uma proposta explícita de como alfabetizar. A formação do PNEP propõe que o professor realize a conscientização fonológica, mas também não indica um método de alfabetização específico. A professora Rita uniu os conhecimentos que já tinha sobre o método analítico e observou uma maneira de articulá-lo com a proposta do PNEP.

Ao refletir sobre a mudança da sua prática depois do PNEP, o professor João comenta que a formação não mudou sua ação docente no processo de alfabetização, mas o fez refletir sobre alguns aspectos, tornando-o mais consciente:

Mudou exatamente essa minha consciência. Não que eu fizesse totalmente diferente!

Portanto, eu vou ter mais consciência de que aquilo vai surtir mais efeito exatamente por vir as questões teóricas. Eu uso o mesmo método, faço exatamente a mesma coisa, continuo a obrigar a memorizar poesias aos miúdos, eles memorizam poesias, e quando eu digo: “Hoje vamos dizer a poesia da, sei lá, da Maria Alberta Menéres, poesia “X”. E eles dizem a poesia da Maria Alberta Menéres porque a memorização, eu acho, o ritmo da própria e a musicalidade da própria poesia influencia-os muito. Eu gosto disso. Só que tenho muito mais consciência neste momento que eles estão a fazer um desenvolvimento muito mais assertivo sobre a consciência fonológica, neste caso. (Professor João).

No exemplo da atividade descrita pelo professor de decorar, poder-se-ia questionar: Para que decorar poesias? Quais textos decoramos? Quando? Por quê?

A brochura “O ensino da leitura: a compreensão de textos” (SIM-SIM, 2007) aponta algumas estratégias para a compreensão da leitura de poemas, dentre elas está a memorização das poesias pela criança. O trabalho com poesias pode estar relacionado com as rimas e, segundo Freitas, Alves e Costa (2007, p. 49), “o desenvolvimento da sensibilidade à rima constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando a atenção das crianças para a forma das palavras”.

Em outro momento, o professor aponta o trabalho com a rima como um dos conteúdos sobre o qual o PNEP ajudou a refletir:

E outras questões também. Por exemplo, a memorização da poesia. Eu gosto muito e puxo muito os miúdos para as questões da poesia, primeiro

pela rima. A tal consciência fonológica. Uma das coisas que eu falava com os colegas era relativa a “que som tem?”, o som que escreve... quando disser as letras exatamente que vai fazer se eu disser: “Gato, como escreve?” E ele vai me dizer: “g-a-t-o”, por exemplo. Isso é como se diz no inglês: “How do you spell it?”, ou seja, se eles me disserem os sons de cada uma das palavras. Se os alunos me perguntarem: “ó professor, a palavra “pato” como é que se escreve?” Então diz lá como é que se escreve! “p-a-t-o”. Certíssimo! Ou seja, eles já sabem, eles não vão só dizer a palavra, mas ao mesmo tempo eles têm consciência de como a palavra se escreve. E isso é uma consciência muito forte e tem a ver com a consciência fonológica. (Professor João).

Com relação ao trabalho com a poesia, pode-se refletir sobre a narrativa do professor e sobre as propostas das brochuras do PNEP. Contrapondo as ideias apresentadas, Jolibert (1994b) vai além da utilização da poesia tendo-se como objetivos principais a sonoridade e a consciência fonológica.

Jolibert (1994b) propõe um trabalho intencional para a leitura de poesias. A criança é convidada a ler silenciosamente o texto, a observar o contexto textual, se a poesia é de um livro de um único autor ou se pertence a uma antologia, por exemplo; a discutir a situação comunicacional, identificando o destinatário do texto; identificar que tipo de texto é; discutir sobre a superestrutura e microestrutura do texto: em quantas partes se divide a poesia, como é a silhueta do texto, a organização das rimas. Enfim, a leitura, nesse sentido, se faz mais ampla e possibilitadora de melhor compreensão pela criança, apresentando uma possível ideia contrária do que é ler e como se faz.

Ao invés de propor que, primeiro, as crianças aprendam a decifrar para, depois, observar outros elementos do texto, a criança é instigada a

observar todos os elementos que possam ajudá-la a perceber as especificidades do texto lido (JOLIBERT, 1994b).

A questão de soletrar o som de cada letra como premissa para a leitura e escrita fica aparente na fala do professor. Segundo Sim-Sim (2009, p. 12), “decifrar, ou decodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes na respectiva língua”. Aponta, ainda, que, para realizarmos a leitura, lemos letra por letra.

Contra-pondo-se a essa premissa, apresentada também por outros estudiosos (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004; ADAMS, 2006), que se coaduna com as ideias apresentadas na brochura acima citada, Smith (1999, p. 52) observa que:

A leitura, às vezes, é considerada simplesmente como uma questão de “decodificar os sons”, de traduzir as letras da linguagem escrita para sons da fala. Supõe-se então que o significado esteja instantaneamente disponível nos sons da fala que o leitor imagina estar ouvindo [...]. Mas os ouvintes devem fornecer significado à fala tanto quanto os leitores à escrita.

Segundo Smith (1999), o trabalho com a fonologia tal como é proposto é uma falácia, visto que, aparentemente, a ideia de tratar as combinações de letras como unidades básicas da linguagem escrita, com as correspondências sonoras próprias, pode parecer vantajosa. No entanto, saber o valor sonoro de cada letra se torna muito mais fácil dentro do contexto da palavra, visto que, de maneira isolada, pode ter muitos sons, sendo a leitura de letra a letra quase impossível, não proporcionando as melhores condições para um leitor de textos.

Smith (2003) assevera que não lemos letra por letra; quanto maior for a capacidade do indivíduo de atribuir sentido, mais fácil e possível se torna a leitura e, quando lemos as letras isoladas, é quase impossível e mais difícil atribuir sentido. Ao lermos um conjunto de letras que juntas não formam uma palavra, lembramos de poucas, se tivermos que enumerá-la depois; ao contrário, se atribuirmos um sentido ao lido, somos capazes de lembrar um número maior de letras. Quando o professor acredita que a leitura é a junção de letra por letra, ensina uma leitura difícil, nomeada por Smith (2003) de visão túnel. Como o autor assevera: “Você não pode ler se somente enxergar umas poucas letras de cada vez. A visão em túnel torna a leitura impossível” (SMITH, 2003, p. 94).

Somente o professor João destacou o trabalho com a oralidade realizado depois do PNEP.

E a questão da oralidade.... Se eu deixo mais o falar, se eu exploro um pouco mais a oralidade, eu estou com a consciência de que estou a fazer aula de oralidade. Não estou a falar por falar. Estou exatamente com o sentido de poder puxar por eles naquele aspecto e obrigá-los a justicar-se, por exemplo. Ou contradizer-se, muitas vezes, e perguntar o porquê, para darem opiniões e isso é importante. Despertou para este aspecto. (Professor João).

Conforme apontam Freitas, Alves e Costa (2007), na brochura sobre consciência fonológica, a oralidade tem autonomia sobre a escrita devido à maior frequência de enunciados orais no nosso cotidiano; à precedência da oralidade relativamente a escrita, a maior existência de comunidades que utilizam somente a comunicação oral e não a escrita; à

presença de analfabetos em comunidades linguísticas que consideram a escrita como registro das propriedades do oral. Portanto, a oralidade tem primazia sobre a escrita e, segundo os autores, deve-se ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada.

Capítulo III

Retomada histórico educacional: breve panorama da escolarização e formação de professores alfabetizadores no Brasil

E eu, imparável, expliquei que as palavras se mexiam e que se as puséssemos a dizer coisas baralhadas podia nascer o que nunca existira antes. E talvez aquilo tivesse criado uma história e fosse tão louco quanto divertido de ouvir. Era, disso lembro, um modo de esperança. Para encontrar outros futuros, eventualmente até já um outro dia de amanhã.

(Valter Hugo Mãe)

Assim como as literárias, a história da educação no Brasil, se “lida com olhares atentos” pode revelar sua “loucura” e “diversão”. Ainda que num pensamento utópico, nos convida pensar em outros futuros possíveis. No Brasil, a história da escolarização formal, desde a colonização até parte do século XVIII, teve como marco e responsabilidade dos padres da Companhia de Jesus. Essa educação é elitista e atende a uma pequena parcela da sociedade de jovens brancos de famílias da elite colonial e introduz o catecismo e as primeiras letras às crianças indígenas (MARCÍLIO, 2005).

É nesse contexto que a educação vai transitando de uma cultura oral para a escrita, como será apresentado no primeiro item, logo a seguir.

Neste capítulo, essa história culmina nas formações continuadas, especialmente no Programa Letra e Vida, foco do segundo item.

Contexto Educacional do Brasil: breve histórico

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

A colonização portuguesa do Brasil foi realizada sob fortes influências da Reforma Protestante liderada pelo monge agostiniano e professor Martinho Lutero. Foi difundida em toda a Europa no séc. XVI. Ela nasce como uma reação à imposição dos dogmas pela Igreja Católica que, entre outras, proibia os fiéis de lerem a Bíblia Sagrada. Privilégio este resguardado aos "homens santos".

Para frear o avanço da Reforma de Lutero, a Igreja Católica realiza a sua Contrarreforma Protestante que censura os livros, interdita edições de publicações, a venda e a leitura de traduções francesas da Bíblia Sagrada. Mais tarde, por intermédio do Concílio de Trento, a Igreja Católica decide "combater a Reforma com as armas da própria Reforma" (MARCÍLIO, 2005). Nesses dois movimentos, a difusão, a leitura e a escrita são temas principais.

Durante o tempo em que os jesuítas estiveram no comando da educação no Brasil, apesar do foco no Ensino Secundário, houve a

monopolização de todos os níveis de ensino, sem a intervenção do governo português nos planos de ensino (MARCÍLIO, 2005).

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

No lugar da pedagogia dos jesuítas, Pombal cria as aulas régias de latim, grego e retórica, com novos métodos de ensino. Nesse momento, os professores ingressam no magistério por meio de concursos e são denominados Professores Régios. Especificamente sobre o ensino das primeiras letras,

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

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

Em 1722, regulamentou Pombal a instrução primária e secundária leiga e gratuita, disseminando aulas de ler, escrever e contar, junto com elementos da doutrina cristã, por toda parte, no Reino e nas colônias. Para a concretização da lei de 6 de novembro de 1772. D.

José I criou o imposto chamado Subsídio Literário, pelo qual o povo pagava para manter o ensino público (MARCÍLIO, 2005, p. 21).

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

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

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

Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho cria as Escolas Normais nas províncias e amplia o currículo das Escolas Normais. O

século XX é considerado o século da escola. Durante esse período ocorre um aumento demográfico altíssimo, que faz uma barreira à universalização da Educação Fundamental.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Código de Educação de 1933 da Diretoria Geral do Departamento da Educação do Estado de São Paulo substitui a organização da formação do Magistério que passa a ser de dois anos de profissionalização, antes, porém, o aluno deve cursar a escola secundária de cinco anos.

Nesse momento, o Instituto de Educação passa a formar professores primários e secundários, diretores e inspetores. O Instituto

possui escolas e anexos. As escolas primárias, o jardim-de-infância e as classes maternas são os anexos colocados e ficam sob o controle da Prática de Ensino (MARCÍLIO, 2005).

Especificamente sobre a história dos métodos de alfabetização, já aponte os dois primeiros momentos. Conforme aponta Mortatti (2000): o terceiro momento ocorre, em meados da década de 1920. O período foi marcado pelos defensores dos métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes. Também foi diminuída a importância dada aos métodos, principalmente pela disseminação e repercussão das bases psicológicas de alfabetização difundidas pelo livro Testes ABC para a verificação da maturidade, de autoria de Lourenço Filho (MORTATTI, 2000). “Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional” (MORTATTI, 2006, p. 9). Com essa nova teoria, foi disseminada a ideia de período preparatório para alfabetização.

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

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

A segunda fase se inicia com a Reforma Universitária, regulamentada pelo Parecer 252/69 e pela Resolução 2/69. São instituídas as habilitações profissionais: Administração Escolar,

Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais. Lima (2002, p. 210) aponta sobre esse momento:

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

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

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

Segundo Lima (2002, p. 213):

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

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

Acima apresentei brevemente a proposta de formação de professores em nível universitário; em seguida, retorno à formação do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental em nível Médio.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na década de 1980, a formação do professor permanecia crítica. Não havia solução à vista. Ressurgiam defensores da restauração da Escola Normal como local por excelência da formação do professor “primário”. Outros defendiam que este deveria ter formação em nível superior. A defesa da educação continuada dos profissionais do ensino tornava-se clara, desde essa década. O curso de pedagogia deveria incluir entre suas funções a de proporcionar atualização e aperfeiçoamento aos profissionais da educação que atuavam nas escolas.

A falta de formação adequada e os elevados índices de reprovação e de taxas de analfabetismo constroem o cenário brasileiro. Com o discurso voltado para a tentativa de melhorar a alfabetização e as taxas de aprovação, ocorre a implementação do Ciclo Básico em 1983, por meio do Decreto Estadual n. 21.833, de 28.12.1983, no governo Franco Montoro. Montoro apresenta o seguinte diagnóstico do setor educacional: baixa qualidade, elevadas taxas de evasão escolar, falta de formação aos professores, dentre outro

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

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

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

Nesse momento histórico e social marcado pela troca do governo pela oposição, uma das bandeiras erguida por Franco Montoro foi a melhoria da escola pública (SILVA, 1990).

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

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

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

professores sabidamente contrários à promoção automática (SILVA, 1990, p. 12).

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

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

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

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

Nesse momento, há discussões voltadas também para alfabetização, imbuída, então, pela história dos métodos e não métodos. Mortatti (2000), como já apresentado anteriormente neste livro, trata

dessa questão e divide a história dos métodos e não métodos em quatro momentos marcados, sempre, por embates relativos a algumas propostas de alfabetização tornadas hegemônicas em detrimento de outras, em determinado momento histórico e social.

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

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

Mesmo nesse contexto de mudanças, a proposta de alfabetização é, primeiro, calcada nos Guias Curriculares e nos Subsídios de Alfabetização dos anos de 1970, o que não significava mudanças significativas. Segundo Duran, Alves, Palma Filho, (2005, p.9), os subsídios eram receituários controladores da distribuição dos conteúdos e dos tempos, fundamentados em uma concepção de escrita como codificação do oral.

Entre 1985 e 1988, segundo momento, a construção de novas orientações construídas é proposta pela Secretaria da Educação, do Estado de São Paulo, com base no referencial teórico de Ferreiro e

Teberosky (1999). Nessa construção, há uma nova forma de conceber a alfabetização.

Na construção das orientações objetivadoras de uma mudança do paradigma até então vigente de uma educação tradicional para outra calcada na construção da criança, propostas pela Secretaria da Educação, o próximo governo foi de Orestes Quércia, entre 1987 e 1991; é o terceiro momento. Nesse mandato, consolidam-se as bases da gestão anterior, defende-se a municipalização do ensino, iniciam-se as negociações com o Banco Mundial para financiamentos da educação, o Programa de Ciclo Básico é mantido e é ampliada a jornada do professor para 40 horas semanais, dedicadas exclusivamente a uma classe (DURAN; ALVES; PALMA FILHO, 2005, p. 94).

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

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

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

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

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

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

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

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

Acima, apresentei brevemente algumas passagens da história da educação brasileira e paulista. A seguir, vamos às narrativas das professoras, parceiras da pesquisa.

O Programa Letra e Vida no Estado de São Paulo/Brasil

Neste item apresento o Programa de Formação Continuada Letra e Vida, proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Este programa deriva do PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores). O PROFA é um curso de formação para professores alfabetizadores criado em 1999, no fim de um diálogo institucional entre a SEF (Secretaria de Estado da Fazenda) e a TV Escola. Participa dessa conversa Telma Weisz (BRASIL, 2003c), que, depois, se torna a supervisora pedagógica do programa.

Nesse mesmo ano, algumas professoras são convidadas a integrarem o grupo de referência (são as professoras filmadas na confecção dos vídeos) e é realizada uma versão preliminar do projeto (BRASIL, 2003c). O material é produzido em 2000 pelo MEC (Ministério da Educação) e proposto à Formação Continuada a partir de 2001. É utilizado pelas Prefeituras, Governos Estaduais e universidades, em parceria com o MEC.

Depois de ser utilizado em âmbito nacional, foi adotado no Estado de São Paulo. Foi concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC na gestão do Ministro Paulo Renato Souza (HERNANDES, 2008). Apesar de algumas mudanças na carga horária, que passou de 200 para 180 horas, a concepção, o material e o desenvolvimento do programa continuam iguais.

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

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

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

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

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

- encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem

uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;

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

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

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

Sobre os documentos disponíveis para a formação do programa, foram preparados materiais destinados aos formadores e cursistas: documento de apresentação (BRASIL, 2003c); Guia de Orientações Metodológicas Gerais; Guia do Formador (BRASIL, 2001a, 2001b, 2001c); Coletânea de Textos (BRASIL, 2003a, 2003b; BRASIL, 2006), e 30 programas de vídeo. A Saber:

- O documento de apresentação expõe os objetivos, a história da alfabetização, a caracterização do programa e seus materiais componentes.
- O Guia de Orientações Metodológicas Gerais expõe sobre as metodologias e concepções adotadas na formação desse programa. Há propostas e depoimentos de formadores com a representação de suas práticas.

- O Guia do Formador é composto por sequências orientadas de atividades de formação destinadas a serem desenvolvidas nas 40 semanas do curso. Possui um anexo com textos de subsídios para o formador.
- A Coletânea de Textos reúne textos literários, textos de estudo, folhas de tarefa, propostas didáticas descritas e comentadas.
- Os 30 programas são organizados em cinco vídeos do Módulo 1, quatro do módulo 2 e quatro do módulo 3.

As pessoas responsáveis pela formação são, normalmente, professores coordenadores. No entanto, o próprio documento do programa afirma que essa pessoa pode não estar apta para a realização dessa atividade:

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

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

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

Dentre as tarefas elencadas pelo guia estão: a leitura de todos os materiais do programa; o estudo completo indicado na coletânea de textos do professor e no “Para Saber Mais” (textos complementares); presença em todos os programas, antes de apresentá-los aos professores; providência, e preparo do espaço físico e dos equipamentos necessários, coordenação dos encontros, apresentação dos objetivos do programa. As tarefas são para todo o desenvolvimento do programa. Além delas, cada módulo apresenta outras também julgadas importantes.

O Programa Letra e Vida (SP) destina-se especialmente aos professores alfabetizadores. Além desses, o Professor Coordenador, Professores de Recuperação e de Reforço, Assistentes Técnicos Pedagógicos, Supervisores de Ensino, Diretor e Professor Coordenador da Oficina Pedagógica também podem participar.

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

Cada Diretoria de Ensino proporcionou o curso para esse público à medida do possível. Por isso, há discrepâncias entre elas, por exemplos: algumas conseguiram atingir mais os professores de primeira e segunda série; em outras foi possível a participação do Diretor de escola e do Coordenador, entre outras. Assim, não há uma homogeneidade entre as diretorias.

Cursar esse programa não é obrigatório para o seu público, mas é utilizado como evolução funcional na carreira do cursista, além de ser

solicitado preferencialmente em vários momentos, como se pode verificar na escrita do Decreto nº 55.146 de 10/12/2009: “[...] d) indicar um coordenador geral que será o responsável pelas ações do Programa Ler e Escrever e que preferencialmente tenha participado da formação do Programa Letra e Vida”.

Em vários momentos, pode-se destacar esse pedido. Isso significa que, enquanto durou a formação no estado de São Paulo, para ser professor de primeira e segunda série, Coordenador Pedagógico, Coordenador do Ler e Escrever, preferencialmente, a pessoa deve ter cursado o Programa Letra e Vida.

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

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

- O Módulo 1 é sobre a fundamentação utilizada para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita e sobre a didática de alfabetização. O objetivo desse módulo é a demonstração da fundamentação relacionada ao aprendizado da leitura e da escrita e à didática da alfabetização.
- O Módulo 2 discute situações didáticas de alfabetização e visa à demonstração desta como parte de um processo mais amplo de aprendizagens, de usos da linguagem escrita em situações de leitura e produção de texto.
- O Módulo 3 tem o seu foco voltado para as situações didáticas, com o objetivo de apresentação e discussão de

outros conteúdos da língua portuguesa necessários ao período de alfabetização.

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

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

Durante os encontros, são realizadas atividades permanentes:

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

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

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

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

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

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

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

O aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento,

pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas (BRASIL, 2003a).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural,

a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece para a criança como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Leitura é mais do que simplesmente o conhecimento da relação fonema-grafema.

Como afirma Ferreiro (1995, p. 55):

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

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

Lerner (BRASIL, 2003b) aponta que, por muitas vezes, a escola torna impossível o ensino da leitura. Isso, porque distancia a criança do ato de ler, devido a vários fatores, dentre eles: o distanciamento realizado pela escola entre a proposta de atividade de leitura com o uso social dela. Com efeito, normalmente se lê para a aprendizagem, para a escolha de textos específicos e para o ensino. A realização da leitura em voz alta é

apenas um meio de avaliação e, finalmente, se apresenta aos alunos uma única interpretação de texto como válida.

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

Para a reversão desse quadro de impossibilidade da leitura na escola, Lerner (BRASIL, 2003b) sugere alguns propósitos didáticos. Cada situação de leitura deverá responder a um duplo propósito: o ensino e a aprendizagem de algo sobre a prática social da leitura e o cumprimento de um objetivo com sentido para o aluno. Para o desfecho desse duplo propósito, há algumas possibilidades didáticas, como a realização de projetos, as atividades permanentes e as sequências didáticas.

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

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

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

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

- As estratégias de seleção permitem ao leitor o encontro somente do relevante na leitura. Essa escolha nos permite encontrar, por exemplo, um nome em uma lista telefônica.
- As estratégias de antecipação possibilitam prever o desconhecido, o que está por vir. Podemos antecipar as palavras, sílabas e significados.
- Por meio das estratégias de inferência podemos perceber e entender as entrelinhas não implícitas no texto. Podemos notá-las por meio de pistas no próprio texto, ou por meio de conhecimento prévio sobre o assunto.
- As estratégias de verificação permitem o controle das demais estratégias. Todas elas ocorrem mais ou menos

simultaneamente, sem a necessidade de serem evidentes para o leitor.

Para ter êxito na sua prática docente, o professor precisa ir além do conhecimento da teoria embasadora da sua prática. Ele necessita da construção de boas soluções práticas.

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

- Os projetos podem ser elaborados de diversas formas, mas alguns aspectos precisam ser levados em consideração para a existência de um bom projeto: seu objetivo necessita ser claro, tanto para o professor como para o aluno, e, consonante com a justificativa; o professor deve dominar o conteúdo; o relacionamento entre as crianças precisa ser favorável; o conteúdo ser significativo por si só; as atividades devem ser encadeadas umas nas outras, e o produto final precisa de visibilidade (BRASIL, 2006).
- Algumas atividades precisam ser: permanentes, como é o caso da escrita reflexiva; em duplas produtivas; a avaliação deve ser por meio das sondagens e leitura. Essas atividades se repetem de forma sistemática, previsível, e a frequência é estabelecida conforme a necessidade. A leitura, especificamente, deve ser uma atividade permanente do professor, que deve realizá-la todos os dias, tornando-se um modelo de leitor.

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

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

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

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

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

Portanto, o Letra e Vida (SP) é um curso de formação continuada, com base teórica no construtivismo. Ele é formulado com materiais prontos para o formador aplicar e tem o objetivo de sensibilizar os professores alfabetizadores e, assim, melhorar o nível da alfabetização.

As evidências (mesmo grupo idealizador, mesma base teórica e as narrativas de professores) apontam que o Programa Ler e Escrever surge como uma evolução histórica do Letra e Vida (SP). Acredita-se o Programa Letra e Vida (SP) foi proposto tendo como norte a formação do professor alfabetizador. Mas, as circunstâncias mostram a necessidade de se ter materiais para professores e alunos, de se formar a equipe da escola proporcionando uma formação no ambiente da escola. Por isso, é criado o Ler e Escrever.

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

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

[...] ao implementar o programa, a Secretaria de Estado da Educação age efetivamente na consolidação de soluções que permitirão a melhoria das condições de ensino em toda a rede estadual. Então, para garantir que até 2010 todas as crianças de até 8 anos matriculadas na rede pública estadual de ensino de São Paulo estejam plenamente alfabetizadas e para que haja recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (EF), a Secretaria da Educação criou o Programa Ler e Escrever [...] (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, [20--]).

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

O objetivo do Programa Ler e Escrever é “romper com a cultura escolar que aceita o fato de que os alunos percorrem os anos dos ciclos sem conseguir aprender a ler e a escrever” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, [20--]) e, dessa forma, ele desenvolve projetos destinados à interferência direta no cotidiano da sala de aula e na gestão da escola.

O Ler e Escrever é um programa para as séries iniciais do Ensino Fundamental, que propõe diferentes maneiras de atuação nas escolas: produz materiais didáticos, seleciona materiais e dinamiza a entrega desses nas escolas, e propõe a formação centrada na escola, proposta pelo professor coordenador de cada unidade escolar.

Esse programa tem várias ações iniciadas em 2007: adoção da Bolsa Alfabetização; distribuição de guias aos professores e materiais aos alunos, Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC) para terceiras e quartas séries.

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

Ele colabora com o professor regente das classes de 1ª série: auxilia no atendimento à criança e na organização das aulas. Ao mesmo tempo em que contribui com a formação das crianças, esse projeto também se constitui como uma interação entre o âmbito universitário e a prática em sala de aula. “Assim, o projeto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do Estado de São Paulo, contribui para a formação dos futuros professores do Ensino Fundamental” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, [20--]).

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

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

A ação do governo estadual de construir um acervo de livros dentro das salas de aula se coaduna com a ideia apontada por Nascimento e Soligo (2006) no texto “Leitura e leitores”, disponível na coletânea de textos do módulo 3. As autoras propõem uma forma de organização do acervo, de utilização dos materiais e espaços disponíveis na escola, bem como as ações didáticas envolvidas no processo de leitura.

Outra ação do Programa Ler e Escrever é a formulação de classes especiais de terceira e quarta série com alunos ainda não alfabetizados. O projeto tem como objetivo “impedir que as crianças prossigam em seus estudos sem ter desenvolvido adequadamente as competências de leitura e escrita” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, [20--]).

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

É nesse contexto que as professoras parceiras na pesquisa, vivenciaram a formação do Letra e Vida e, depois receberam os materiais do Ler e Escrever para trabalhar com as crianças nas escolas.

Capítulo IV

Sobre morosidade e amorosidades no aprender a ler, escrever e ser: narrativas de professoras alfabetizadoras brasileiras

No dia seguinte em que as aulas começaram, almocei rápido e fiquei apressando minha mãe: tinha medo de me atrasar para a escola e, chegando lá, descobri que todos haviam aprendido a ler e escrever, menos eu. Ao entender a razão da minha ansiedade, ela riu, explicou que a alfabetização era um processo complexo e demorado e não seria arruinado por sua sobremesa.

(Antônio Prata)

Na crônica de Antônio Prata, a vontade de aprender a ler e a escrever é marcante. Porém, esse processo pode ser moroso quando são utilizados os métodos tradicionais de alfabetização. Essas e outras questões serão discutidas tendo como pano de fundo as narrativas das professoras parceiras da pesquisa exposta neste livro. Tais relatos foram permeados pelas trajetórias de cada uma delas, especialmente em relação ao modo como foram alfabetizadas, formadas e se tornaram professoras alfabetizadoras. No caso desta pesquisa, as professoras e suas histórias estão localizadas geograficamente no Estado de São Paulo, na cidade de Mogi das Cruzes, região metropolitana da capital paulista.

A seguir, assim como na primeira parte deste livro, darei espaço para as narrativas das cinco professoras parceiras da pesquisa. Elas nos

contam sobre como foram alfabetizadas, sobre como olham para os próprios anos de formação inicial e sobre como se deu o processo de se tornarem professoras, por meio de exemplos observados e partilhados com outras professoras mais experientes, pelo contato com livros didáticos. Os relatos mostram que “com o curso Letra e Vida, elas evidenciam a mudança no trabalho com a leitura, com a classificação da escrita da criança, conforme aponta Ferreiro e Teberosky (1999). Dessa forma, evidenciam-se impasses entre um ensino tradicional da alfabetização e o construtivismo.

Alfabetização das professoras brasileiras

As cinco professoras entrevistadas narram sobre como foram alfabetizadas. Quatro delas estudaram em escolas públicas e uma no SESI – Serviço Social da Indústria. Todas elas tiveram como material didático a cartilha Caminho Suave e três delas dizem ter feito exercícios de coordenação motora.

Na primeira série, no meu primeiro dia de aula, eu me lembro até hoje! A professora mandou eu fazer uma folha de letra “a”. Eu não fui alfabetizada na Educação Infantil, não, mas quando eu entrei no primeiro ano, no primeiro dia, uma folha de letra “a”, a mão doeu! Fui alfabetizada pela Caminho Suave, a cartilha Caminho Suave. Eu olhava a Caminho Suave e eu queria aprender lá na frente, né? A letrinha “v”, mas a professora dizia:

– Não, você tem que esperar. Tem que seguir direitinho as lições, até chegar na lição da vaca, para poder aprender alguma palavra com a letra “v”. Fazia muita leitura, todo dia fazia a leitura.

Fazia da Cartilha, mas eu acho que era mais memorização, porque até hoje eu sei aquela cartilha de cor.

Eu não gostava porque eu queria começar no fim, eu não queria aquela sequência, queria aprender as palavrinhas.

A professora era um amor, paciente..., mas era tradicional. Dava bastante produção de texto com gravuras, ditado, cópia. (Professora Rose).

A professora Rose narra alguns aspectos que lembra sobre o seu processo de alfabetização: o uso da cartilha, a coordenação motora, a leitura por memorização, o ditado e a produção do texto por meio de gravuras.

Especificamente sobre a leitura, a professora explicita que se restringia à leitura da cartilha e que, de tanto repetir, acabava decorando. O que a professora diz sobre “fazer a leitura” significa decodificar e sonorizar o código escrito.

Desde o tempo em que essa professora foi alfabetizada até os dias atuais, as pesquisas ampliaram-se e alguns estudiosos da área (SMITH, 1999; FOUCAMBERT, 1997; BARBOSA, 2009) afirmam que ler é muito mais do que decodificar, ler significa compreender, atribuir sentido. Para ser um leitor, vários fatores são necessários, como, por exemplo, o conhecimento prévio do indivíduo sobre o assunto e o conhecimento sobre a estrutura do texto. Ler compreende a atribuição de sentido ao lido, a relação do sujeito com o objeto escrito, o conhecimento prévio possuído pelo sujeito sobre o assunto, sua historicidade.

A concepção acima parece não estar aparente no processo de aquisição da leitura da professora citada. Ao considerar que essas professoras foram alfabetizadas aproximadamente entre as décadas de 1965 e 1975, pode-se inferir sobre algumas concepções de leitura

existentes, seja por meio do relato, ou por intermédio dos materiais disponibilizados, que também se restringiam à cartilha.

Ainda nessa narrativa, destacam-se as ações consideradas tradicionais: a cópia, a produção de texto, a partir de uma figura, o trabalho com a coordenação motora, a memorização e o ditado.

No próximo excerto, a professora Maria também fala sobre a leitura que era “tomada” pelo professor. Ou seja, a criança ia até a mesa do professor e decodificava em voz alta, assim era a forma de ser avaliada. Vejamos:

Olha, eu fui alfabetizada na cartilha Caminho Suave (...). Eu lembro da leitura. A gente tinha que chegar na mesa do professor, ele tomava a leitura da cartilha. Eu lembro das atividades que eram todas relacionadas. Eu acho que foi isso. Não tenho muito o que falar, não foi uma série que me chamou muita atenção. (Professora Maria).

A professora Maria comenta que não lembra muito da sua entrada na escola, no que se refere àquilo que aprendia, pois diz ter mudado cinco vezes de professora ao longo do ano. Mas, ainda assim, lembra de ter sido alfabetizada pela cartilha Caminho Suave.

O fato de Maria verbalizar que teve várias professoras ao longo de um ano nos chama a atenção para a possível falta de vínculo afetivo da entrevistada com o primeiro ano. O que se converte em uma importante questão, pois a afetividade modifica a forma de aprendermos, segundo o que Gomes (2008, p. 145) ressalta: “[...] o trabalho do professor incide sobre os processos afetivos interferindo na construção do sentido pessoal da aprendizagem escolar de seus alunos”.

Os professores são os responsáveis pelo ensino intencional da leitura e da escrita; no entanto, outras pessoas podem desempenhar função semelhante fora da escola, de maneira intencional ou não, sendo a afetividade presente, também, nessas situações. Um exemplo é o que podemos constatar na narrativa da professora Paula que conta o início da sua alfabetização ocorrida em casa.

Moradora de uma zona rural, o seu relato aponta para o que parece fazer diferença nas relações com a escola, com os livros e com a importância de se aprender. A medição exercida com as afetividades positivas do pai. Ela relembra:

Na verdade, eu até fiz o início da alfabetização na minha casa. Com a minha família: o meu pai e minha mãe, principalmente o meu pai. E eu queria e aprendi escrever o nome. Aí, eu queria muito ler e escrever, queria demais. E isso, na escola, eu gostava muito de brincar de escolinha, e foi quando meu pai comprou para mim a cartilha Caminho Suave, que foi muita emoção! Nossa, muita emoção! Porque eu sentia o cheiro da cartilha, eu ficava agarrada com a cartilha e eu fingia que lia! Sabia? Mas eu folheava a cartilha, eu lembro muito bem.... Eu fingia que lia. As figuras, as historinhas, eu ficava inventando. Até tem um detalhe interessante, que a minha mãe lia muito, tinha uma senhorinha na cartilha, na lição do “nha”, do “nh”, e era escrito “Nha Maria”, e eu lembro que na minha linguagem, na minha cabeça eu lia “Nha Veia”, e eu falava:

“ –Nha Veia”. E ficava inventando a história da mulher, porque a mulher carregava lenha, e eu via essas pessoas lá no sítio, porque naquela época, eu morava no sítio, e eu via aquelas pessoas. Eu a tinha como uma personagem. Aí eu ficava pensando... aí foi isso! (Professora Paula).

A professora Paula conta como foi seu contato com a cartilha, presente do pai. Ela se lembra da emoção e da vontade que tinha de ler e escrever. A mãe, materializando o que Vygotski (1995) disse, exerceu o papel de parceiro mais experiente ao ler e apresentar a ela a cartilha, um dos únicos livros a que tinha acesso. Segundo o autor, o aprender estar implicado no relacionamento com um outro mais experiente.

Além disso, o contexto apresentado na cartilha se assemelhava ao contexto vivenciado por Paula: sítio, animais, personagens... A partir de suas vivências, inventava histórias para as figuras estampadas na cartilha; isso, sem ela saber, intuitivamente era o início de sua inserção à leitura. Fazer inferências e relacionar o visto com os conhecimentos prévios fazem parte desse processo.

Quando foi à escola, já tinha tido, portanto, contato com a cartilha, material que seria utilizado. No entanto, antes ela deveria fazer os exercícios de coordenação motora:

*Eu lembro até hoje daquela coordenação motora que eu tinha que fazer!
E eu queria lição, mas aquilo não era lição, e eu chorava.*

Entrevistadora: Você já sabia ler e escrever?

Paula: Sabia.

Entrevistadora: E a professora nem se deu conta?!

Paula: Nem se deu conta. Porque tinha todo mundo que fazer aquilo. E eu pedia, quando é que eu vou fazer lição? E ela chamava a minha atenção. Porque aquilo era a lição. E eu tinha medo e vergonha da professora, de ela chamar a atenção na frente dos outros alunos.

A formação da professora Paula também foi a partir da cartilha e com exercícios de coordenação motora. Ela percebe que começou a ler quando o pai lhe oferece outro livro didático, também com o título *Caminho Suave*, mas, mais avançado, com textos:

Paula: Deixa eu ver... Foi quando o meu pai comprou um outro livro para mim, que era o segundo Caminho Suave. Tinha um outro livro Caminho Suave. E ele tinha textinhos maiores. E eu lia todos os textinhos, e entendia o que estava escrito. E eu lembro da família, falava muito da família, eu achava muito bonito. E outra coisa: também quando eu lia e eu via o desenho e eu, parece que, estava dentro daquela história.

Entrevistadora: Tinha a ver com a sua realidade? Ou não?

Paula: Tinha, muita coisa tinha. O sítio, pomar, os bichos... sabe? Contava dos animais da família. Tinha muito a ver comigo. Então eu gostava demais, eu lia várias vezes a mesma história, tinha histórias repetidas...

Entrevistadora: Você lia outras coisas encontradas na sua casa ou não?

Paula: Eram esses dois livros primeiro que eu tive mais contato. O que tinha do meu pai que trabalhava com lavoura e ele tinha os livros. Caderneta, livros em que ele registrava outros nomes das pessoas que trabalhavam, que dia que trabalhou, até que horas... para depois, no final de semana, aquelas pessoas iam lá em casa para receber. Então eu fiquei em contato com a escrita. E eles davam para mim as cadernetas quando acabava, chamavam de cadernetas, grandes, e eu juntava todas para mim. E eu lia, de noite, quantas horas tinham trabalhado, sem

entender muito o que estava acontecendo, mas eu lia, e eu vivia com aquelas cadernetinhas na mão. Eram de arame, e eu ficava folheando, e aquilo para mim era um livrinho... E eu gostava muito de escola, então eu queria estudar, eu queria brincar de escola. Então eu juntava tudo isso e mais a criançada e brincava de escolinha. Tinha um pé de pêssego na minha casa, muito grande, e eu coloquei, pedi para o meu pai colocar uma tábua naquele pé de pêssego e ali eu ficava com um carvão... eu pegava no fogão de lenha e ficava escrevendo. (Professora Paula).

Pode-se ampliar essa discussão, utilizando a teoria histórico-cultural que propõe que aprendemos com o outro, com a mediação do meio. Assim, o professor tem uma função maior. Ele é o responsável por ensinar, preferencialmente, partindo dos conhecimentos que a criança já domina, atuando na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, daquilo que a criança consegue fazer com o outro mais experiente, mas ainda não consegue fazer sozinha.

Na narrativa de Paula, parece que o ensino escolar era intencional e com passos determinados, observando o exemplo da obrigatoriedade dos exercícios de coordenação motora antes das lições da cartilha. Nas entrelinhas, fica aparente que a criança não sabe nada e que precisa estar preparada para aprender a ler e escrever, realizando a coordenação motora e, depois, para seguir os passos ordenados da cartilha. Da mesma forma, é o comportamento da professora Dora, como aparece no texto a seguir:

Eu comecei no primeiro ano, naquela época era o primeiro ano. O que eu aprendi, eu não lembro muito bem, mas eu entrei, eu acho que em maio. No primeiro dia eu fiz a bolinha, uma folha inteirinha.... Eu sempre fui apressadinha. Inclusive, até repeti, não consegui ser alfabetizada e, quando eu entrei, todo mundo sabia ler e escrever, no mês de maio, e eu fazendo bolinha, aquilo ficou assim, marcado. Por isso eu sempre tive

medo de pegar uma primeira série. Porque aquilo ficou, até hoje, até pouco tempo, eu não sabia fazer leitura na frente dos outros, porque eu ficava gaguejando.

Além das bolinhas.... Eu lembro que a minha tia tentava me ensinar. Ela falava assim: “AAAA, a letra é A”, por exemplo, eu não sei exatamente que letra, agora. Mas ela falava assim: “AAAA”, depois eu chegava, e eu tinha que ler alguma coisa. E eu esquecia, não falava mais. Eu acho que aquilo lá ficou... eu não conseguia, eu não memorizava, não sei o que acontecia. No segundo ano, eu comecei a ler, escrever, normalmente. (Professora. Dora).

Ela [a professora] usava a cartilha, e a gente tinha que fazer a leitura para passar para a lição seguinte. Se não soubesse ler aquilo, e fizesse a cópia, você não passava para a lição seguinte. E a minha tia sempre me ajudou em casa também. Não me lembro assim se no primeiro ano, mas ela sempre me ajudou. Agora, na segunda série, eu já tive uma professora, dona Odete Carrasco, muito boazinha, aí eu já me sentia mais à vontade na escola, eu lembro... mesmo no dia das provas, que na época tinha prova... e eu via que ela sempre me passava umas provas mais fáceis e eu sempre contente, acho que eu ficava mais à vontade. (Professora Dora).

Algumas atitudes parecem se repetir na narrativa das professoras: o uso da cartilha Caminho Suave; a leitura para o professor avaliar se os alunos sabiam ler; e o trabalho com a coordenação motora. No caso de Dora, a relação emocional que tinha com a professora fica evidente, porque, quando teve uma professora “mais boazinha”, ela se sentiu mais à vontade e, conforme relata, superou as dificuldades.

Da mesma forma, a professora Débora narra sua história de como foi alfabetizada:

Eu entrei no primeiro ano em 1965, no SESI, eu estudei no SESI, então eu entrei com a mãozinha bem dura mesmo. Eu lembro no primeiro dia, a professora colocou o “a” na lousa de mão:

– Hoje nós vamos aprender a letrinha a”, eu me lembro como se fosse hoje. Do meu lado tinha uma menininha que já escrevia bem. Demorou para eu ficar com a mãozinha mais mole, fui alfabetizada pela Caminho Suave, que era pela imagem, em casa você tinha que ler as carrerinhas, era mais decoreba, então tinha os cartazes, a Caminho Suave é pela imagem, você conhece? Então a barriga era a barriga do bebê. O cachorro, o rabinho, não sei se tem ainda, então a gente... nós memorizávamos aquilo, e era tudo assim, tudo na decoreba mesmo. (Professora Débora).

Sobre o conteúdo da cartilha, Mortatti (2000) afirma que, a partir da análise desse livro didático, sempre há uma mesma sequência: primeiro vem uma gravura, com a letra de estudo destacada; depois a sílaba inicial da palavra-chave; sentenças com as palavras-chave estudadas; lista de palavras, com a sílaba estudada em diferentes lugares; e sílaba em destaque acompanhada das cinco vogais.

Vale o destaque para o uso da cartilha Caminho Suave, já que todas as entrevistadas a utilizaram. Essa cartilha foi escrita por Branca Alves de Lima, em 1948. Branca foi professora alfabetizadora e, por conta de seu êxito, escreveu a cartilha (MORTATTI, 2000). O livro foi reformulado na década de 1970, segundo Mortatti (2000, p. 207): “época em que chegou a vender 1 milhão de exemplares por ano, a cartilha continua a ser editada até os dias atuais e distribuída às escolas públicas pelo Programa Nacional do Livro Didático”.

Antes disso, a partir de 1930, o livro didático é encarado como material fundamental para o ensino das escolas regulares e, por isso, passa

a ser avaliado por uma equipe do Ministério da Educação e sua tiragem aumenta. E foi justamente nas décadas entre 1960 e 1970 que todas as professoras entrevistadas foram alfabetizadas. Mesmo período em que a cartilha vendeu aproximadamente um milhão de exemplares em todo o país, ganhando uma projeção de venda, por intermédio das distribuidoras.

Essas distribuidoras estavam localizadas em 14 Estados, além do Distrito Federal. Apenas no Estado de São Paulo, havia quatro (MORTATTI, 2000). Segundo Barbosa (1992), uma pesquisa realizada pela Fundação para o Livro Escolar revelou que, no Estado de São Paulo, a cartilha mais utilizada na década de 1960 era a Caminho Suave.

Mortatti (2000) avalia que, no Estado de São Paulo, três cartilhas tiveram destaque: Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho!; Cartilha Sodré; e Caminho Suave. No caso das professoras entrevistadas, todas usaram a Caminho Suave, talvez porque tenha sido uma escolha de grande parte das escolas dos municípios naquele período.

Neste subitem apresentei como as professoras foram alfabetizadas; no próximo, me deterei na formação no magistério.

O Magistério: início da formação profissional

Conforme propunha a Lei de Diretrizes e Bases (5.692/71), todas as entrevistadas cursaram a habilitação específica no segundo grau, como pré-requisito para serem professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, naquela época, ensino primário.

Com relação à formação em nível Médio, as professoras foram questionadas sobre como aprenderam a alfabetizar, sobre o que mais chamou sua atenção no curso, como eram realizadas e propostas as leituras teóricas e como os professores relacionavam a teoria com a prática.

As cinco professoras entrevistadas foram formadas na mesma cidade e escola, portanto falam sobre alguns aspectos em comum e outros que as marcaram pessoalmente.

Apesar de estudarem em momentos históricos diferentes, há vários traços em comum. Especificamente sobre o estágio, aspecto ressaltado por todas, algumas narrativas fazem os seguintes comentários:

No estágio, também na sala de aula, a gente tinha que ficar lá no fundo só escutando o que a professora falava e ficar copiando. (Professora Rose).

Era assim, a gente fazia o estágio na própria escola, nas salas de 1ª a 4ª série. Tinha a dona Vanda que era até interessante. Ela, já era antigona na escola e ela deixava a gente dar aula, ela falava: “Tem que dar isso, isso, isso”, e ela deixava a gente assumir a sala dela em certos momentos, lógico, né? (Professora Maria).

Do meu magistério, eu lembro muito que eu gostava demais de fazer estágio. Que eu gostava da prática. A teoria não me chamava muito a atenção. (Professora Paula).

Meu magistério foi ótimo, eu tive excelentes professores, nós fazíamos estágio, eu ficava praticamente o dia inteiro na escola. Além do estágio na escola, porque a gente fazia no pré, e na escola tinha o pré na época,

então nós fazíamos lá e depois eu fui fazer numa escola particular que é o NEC. Eu fiz porque eu quis ver uma outra realidade, porque era escola particular, na estância, e realmente, era uma outra realidade. (Professora Débora).

Eu fiz o Magistério e gostei. Eu fiz no Washington. A gente fazia o estágio lá mesmo, eu gostava de fazer. Tinha o relatório das aulas. (Professora Rose).

O estágio, portanto, era a oportunidade de ver a prática de outras professoras e, eventualmente, de ministrar aulas. No caso dessas professoras, elas tinham oportunidade de fazer o estágio na mesma escola onde eram alunas, o que talvez, pudesse facilitar o acesso, pois, como assevera Pimenta (2001), nessa época, o número de escolas de 1º grau interessadas em receber estagiários era insuficiente.

Embora as professoras salientem gostar do estágio, não apresentam nenhuma relação entre o estágio observado e os estudos teóricos. Segundo Pimenta (2001, p. 68):

O estágio de observação, pelo simples fato de introduzir o aluno na escola para observar o seu funcionamento, não o capacita para desvendar a complexidade desta. É fundamental que ele seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada, condição esta fundamental, mas não única para que venha a transformá-la pelo seu trabalho.

Todas as professoras disseram se identificar com a formação realizada e duas delas apontam que era opção mesmo cursar o magistério:

Eu fui fazer o magistério no Washington Luiz. Daí eu vim para cá. O meu sonho era ser professora. Porque na época não falava “magistério”, falava “normal”. Nessa mudança, mudou o nome, não era mais “normal”. Passou a ser “magistério”. (Professora Paula).

Eu fui para o magistério desde o primeiro ano, no Washington Luiz. Foi opção mesmo. Eu lembro que eu estava na sala, a gente tinha que prestar um vestibulinho. Naquele tempo, o Washington, a gente tinha que prestar o vestibulinho para entrar lá, para ver se a gente tinha condições de ficar lá naquela escola. Uma escola de elite, na época, e eu lembro que passou alguém perguntando quem queria fazer o magistério, e eu fui a primeira a levantar a mão. Eu queria fazer o magistério, então eu fiz desde o primeiro ano. Foi bom, foi ótimo. (Professora Débora).

Outra entrevistada comenta que, apesar de não saber se queria mesmo realizar o curso, foi se identificando ao longo do tempo:

Fiz magistério no Washington. Gostei bastante do magistério, porque eu fui me identificando mesmo. Era isso que eu gostava mesmo, que eu gosto de fazer. Porque até então eu não sabia o que eu queria fazer.

A escola, em si, eu ficava quase o dia inteiro. Eu entrava de manhã, dava aula de reforço para a criançada, mesmo as crianças do Washington. Eu ficava lá o dia inteiro. Por eu ficar o dia inteiro, eu e minhas outras colegas, tínhamos uma liberdade tão grande com a secretária, que a gente mexia no mimeógrafo, fuçava a secretaria. (Professora Dora).

A professora gostou da formação por duas razões: foi se identificando com a profissão e gostava do contexto de sua escola, que

oferecia liberdade para se relacionar, acolhendo as alunas que ficavam o dia todo na escola.

As outras duas entrevistadas não mencionaram os motivos da escolha pelo magistério. A esse respeito, vale ressaltar que a vontade de fazer o magistério nem sempre existia, mas como, na época, isto é, finais da década de 1970 e início de 1980, a escola se torna para todos e há uma ampliação do ensino formal e, por consequência, aumento da formação profissional em nível Médio, à mulher é confiada a função de ser professora, principalmente das crianças. A razão dessa escolha era pautada na crença de que a mulher poderia conciliar os afazeres domésticos com as aulas, tinha o instinto maternal e podia receber um salário menor do que o dos homens (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

A mulher poderia, assim, ter um emprego público que oferecia algumas vantagens, pois, apesar do salário pequeno, era um serviço estável, que não previa constantes avaliações (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

Sobre os conteúdos do magistério, as leituras e atividades realizadas, as professoras relatam:

No magistério a gente estudava muito aqueles subsídios de língua portuguesa, de matemática. Era muita cópia, muito seminário. Eu lembro mais desses subsídios, era subsídio da Educação Infantil... A gente fazia muita cópia. Copiava. Novidade não tinha nenhuma. (Professora Rose).

Eu lia livros de autores famosos, nós tínhamos que fazer biografia, resumos, nós tínhamos que prestar muita atenção nas aulas porque tinha que fazer o estágio. (Professora Débora).

A gente estudava aquela lei 9000 e pouco [provavelmente a professora está se referindo a Lei de Diretrizes e Bases 5692 de 1971 (BRASIL, 1971)], eu não lembro o número da lei. (Professora Dora).

E a nossa teoria da época era muito.... Como que eu posso falar? Era assim: textos, textos e textos enormes, e na hora tinha que responder, e tinha que ser com as mesmas palavras do texto. Líamos sobre o Piaget, Rousseau, Montessori... (Professora Paula).

Tudo o que o aluno fosse responder numa prova ou num exercício tinha que ser exatamente com as mesmas palavras que estavam no texto. Não podia mudar nada, não podia pôr com as suas palavras, do jeito que o aluno tinha entendido (Professora Paula).

As professoras dizem ter estudado os subsídios, a lei que, provavelmente, é a Lei de Diretrizes e Bases. Vale destacar como era proposto o aprendizado na formação: cópia, respostas iguais às do texto, usando até as mesmas palavras.

Ao serem questionadas sobre o que estudavam e quais leituras faziam, as professoras relataram a discrepância entre o que aprendiam na teoria com o que aprendiam na prática, principalmente em relação à alfabetização. A professora Rose conta, quando questionada, se aprendeu a alfabetizar no magistério:

Não, não aprendi nada, fui aprender na prática. (Professora. Rose).

Agora eu vou dizer uma coisa para você, o que eu aprendi foi na prática. O magistério me deu base, mas pouca base. O que você vai aprender mesmo é na prática. (Professora Débora).

Eu acho que tive muito pouco. O magistério, na minha época, você ia adquirir prática mesmo era dentro da sala de aula, porque o conteúdo não tinha muito a ver, como você trabalhar na sala de aula. (Professora Maria).

Como eu aprendi a dar aula? Dando aula mesmo!

É aqui! Na prática! (Professora Paula).

Nessas narrativas, as professoras dizem ter aprendido muito pouco no magistério. Não apresentam nenhuma teoria aprendida, nem referências à prática. Apesar disso, Paula afirma, em outro momento, como aprendeu a alfabetizar no magistério:

No magistério eu aprendi a alfabetizar a forma que... de ficar repetindo, sempre repetindo as coisas.

Falavam da cartilha Caminho Suave. Cantar musiquinhas. Contar história. Fazer desenhos, associar desenhos às letras, ao alfabeto, mas não dizia “trabalhe o alfabeto”. Pegava uma letra do alfabeto, ilustrava aquela letra, contava uma história. Mas nunca assim, o nome das letras. Eu me lembro que não aprendi o nome do alfabeto e os nomes das letras. Era assim mais, como eu posso falar, não era o “m”, era o “ma” do macaco. Era assim, sempre tinha história... (Professora Paula).

A professora Paula comenta que aprendeu a ensinar associando os desenhos às letras, mas não ensinando o nome da letra, mas o da palavra correspondente. Em outro momento, a professora afirma que não gosta de ensinar dizendo para a criança “esse é o m do macaco”, que é o modo como a ensinaram no magistério, mas que prefere ensinar o nome das letras, sem fazer associação com uma palavra e imagem. De uma maneira ou de outra, o que está no cerne da questão é o ensino da letra.

Assim, a formação das professoras em nível Médio não foi considerada como relevante para aprender a alfabetizar; no entanto, o estágio foi lembrado por todas como uma maneira de estar em contato com o trabalho docente.

A seguir apresento algumas narrativas sobre a formação em nível superior.

Formação em Nível Superior

A formação em nível superior foi diversificada para as cinco entrevistadas. A diferença de momento histórico vivido por elas parece ter influenciado nas variadas formações.

Rose se graduou numa faculdade presencial e privada. Maria, Dora e Débora em faculdades à distância oferecidas pelo Governo, o PEC. Paula também completou o ensino superior na modalidade EAD, porém, em uma instituição privada. Em relação a uma segunda graduação, Maria também cursou a faculdade de Direito.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), todos os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental devem possuir

nível superior. Essa é uma exigência que nunca havia sido proposta; portanto, os professores desse nível, na sua grande maioria, eram formados somente em nível Médio. Como havia (e ainda há) muitos professores sem a graduação, foram necessárias diversas ações para suprir essa demanda.

Nesse contexto, cursos propostos pelo Estado e, principalmente, pela iniciativa privada se alargaram. A modalidade à distância também foi possibilitada pela LDB e, assim, foram criados muitos cursos tendo como foco o ensino da Pedagogia (GIOLO, 2008).

A professora Rose ingressou na faculdade de Pedagogia logo após o término do seu magistério. Provavelmente, por ser a professora mais nova das entrevistadas, ela viveu em uma época (final da década de 1980) em que se começava a se disseminar os cursos de nível universitário. Nas palavras dela:

Eu terminei o magistério e fui fazer a faculdade de Pedagogia, logo em seguida. Eu saí. E já fui... Eu achei muito cansativo! Tive professores bons, a dona Aparecida Poso, era de Didática. Eu gostava mais da parte de didática. E a gente leu bastante também, sobre Vygotski... Wallom,

Então, na aula da Cida, que era didática, ela dava os tópicos para a gente e ia falando, falando e eu anotava tudo a fala dela, porque daí na prova ela deixava consultar o caderno e quem tinha os tópicos, quem anotava a fala dela ia bem na prova. Mas também falava sobre as teorias. (Professora Rose).

Além de narrar sua entrada na faculdade, a professora Rose conta que esse foi um período cansativo e considera a didática como matéria de destaque.

A professora Maria narra que, apesar de ter iniciado na faculdade presencial e particular, mudou mais tarde para o PEC (Programa de Educação Continuada, validado como nível superior), assim não precisava pagar:

Eu cheguei a fazer a faculdade na Braz Cubas, a Pedagogia, aí o governo lançou a faculdade para os professores que não tinham, que é essa que eu fiz, o PEC. Então eu pensei:

– Por que eu vou pagar uma faculdade se eu vou ganhar uma do governo? Daí eu parei na Brás Cubas e fiz a faculdade do PEC, que o governo deu de graça, e eu estudei na UNESP, que era por lá. Daí sim, o conteúdo foi maravilhoso, foi rico! Em comparação com a Pedagogia que eu estava tendo em uma universidade particular foi totalmente diferente, muito diferente. Eu achei interessante é que eles trabalharam história da educação, que vem de lá... como eram os professores antigos, como era vista a educação antigamente. Depois que você estudou toda parte de história da educação, eles foram desenvolvendo por matéria, começaram, português, tudo sobre a área de português até como ensinar. Matemática, como você pode ensinar a matemática. História, geografia, arte, educação física, eles abrangiam todas as matérias, que eu acho que devia ser em todas as faculdades de Pedagogia. (Professora Maria).

O PEC foi um programa especial do Governo do Estado de São Paulo para a formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que, até então, tinham o Ensino Médio como formação única na área (ALMEIDA, 2005; GATTI, 2008). Ele foi criado como um programa de formação continuada, pois foi oferecido somente aos professores que já atuavam na rede pública estadual, e conferiu um diploma em nível superior para suprimir a exigência da LDB 9.394/96.

Desenvolvido em 2001 e 2002 por três universidades, USP, UNESP e PUC, o PEC ofereceu formação universitária para 7.000 professores efetivos de 2.000 escolas (ALMEIDA, 2005). Essa formação era semipresencial, ou seja, parte dela foi oferecida pela educação à distância.

Além da professora Maria, as professoras Dora e Débora também participaram do PEC:

Eu só fiz o PEC em 2002, 2001. Pelo Governo, aí eu voltei a estudar. A aula não era bem presencial, era com a tutora, tinha tutora. Videoconferência. Era através de videoconferência. (Professora Dora).

Ah, eu fiz porque tinha que fazer. Eu fiz o PEC, comecei em 2000... 2001. O PEC me deu uma base, mas eu acho assim que o Letra e Vida me aprofundou mais. O pessoal mete o pau, mas eu gostei. (Professora Débora).

Podemos observar que, em seu relato, a professora Débora vai além em sua percepção do PEC ao contrapor o mesmo, embora não haja uma ponte direta entre os dois programas, em relação ao Letra e Vida (SP), no qual ela afirma ter aprofundado mais os seus conhecimentos. Fato este que nos aponta para a possibilidade de que, provavelmente, essa percepção tenha sido despertada na professora por conta dos conteúdos voltados para o construtivismo, linha de pensamento guia do Letra e Vida (SP), que deve ter sido trabalhado na universidade e, posteriormente, no programa.

A professora Paula foi a única que fez a faculdade privada e à distância. Segundo Giolo (2008), o ensino superior se efetiva no Brasil

em 2000, primeiro pelas universidades públicas e, depois, pelas privadas. Atualmente, o modelo de ensino é largamente oferecido pelo setor privado, principalmente para os cursos de Pedagogia, Normal Superior e Administração.

Esse acontecimento foi proposto e assegurado pela LDB 9394/96 no artigo 80, que propõe o incentivo do Poder Público à educação de todos os níveis e às modalidades de ensino, incluindo a educação continuada. Mais tarde, outros Decretos foram propostos para guiar o ensino EAD (Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e o Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007).

Giolo (2008) critica esse aumento exacerbado da educação à distância, pois afirma que um professor aprende a lidar com aspectos inerentes a sua prática no ambiente da sua formação. Por exemplo, a autonomia e a desinibição só podem ser apreendidas pelas relações pessoais. Isso significa que o professor pode aprender conteúdos, por intermédio das tecnologias à distância, mas não pode aprender aspectos fundamentais para ser professor.

Paula narra sua experiência:

Fui fazer faculdade tarde na UNOPAR a distância, porque é aquilo que eu volto a falar. Todo mundo sempre cobrou de mim:

- Vai fazer faculdade.

- Mas escuta, eu não quero fazer faculdade porque eu quero dar aula aqui. Do jeito que eu estou, para mim está muito bom. Para que fazer uma faculdade, o que eu vou aprender? Ainda tinha que viajar todo dia para Mogi (SP). Até que municipalizou, acabou a nossa alegria, fechou tudo. Depois eu fui para Mogi. Nessa vida de ir para Mogi todo mundo ficou me falando:

- *É, porque tem que fazer faculdade, porque tem que fazer.*
- *Já que eu estou em Mogi mesmo, vou fazer então... – Mas, sinceramente, tem coisas interessantes, mas ainda não mudou para mim quanto ao trabalho na sala de aula. Porque o que eu aprendi na faculdade é o mesmo que eu aprendi com o Letra e Vida. Eu aprendi muita coisa com o Letra e Vida, e vi de novo na faculdade. (Professora Paula).*

Portanto, apesar da formação em diferentes perfis de instituições, as entrevistadas materializam as diretrizes educacionais de um contexto social e histórico marcado por uma formação à distância, da qual, apesar dos estudos já apresentados, ainda há poucos indícios da repercussão no ensino.

Sobre os conteúdos estudados e, especificamente, sobre a alfabetização, as professoras comentam:

Eu estudei história da educação, Português mesmo, tipos de texto, Literatura, Matemática... aprendi bastante coisa de Matemática. Como que a criança pode pensar, como desenvolve o raciocínio, a parte pedagógica também.

Sobre alfabetização, na época quando eu já fiz, estavam falando do Letra e Vida. Não era bem o nome Letra e Vida, era PROFA. Falavam muito pouco. Falavam que existia, já pegavam como é que a criança aprende, como é que a criança vai desenvolvendo a escrita, o sistema da escrita..., mas era muito superficial. (Professora Dora).

A professora Dora comenta o que estudou na faculdade e faz menção ao Letra e Vida (SP), evidenciando uma das premissas do construtivismo que faz, segundo Mortatti (2000, p. 266-267):

[...] uma “revolução conceitual” em relação às concepções tradicionais sobre alfabetização, passando a demandar, por um lado, conceber-se: a língua escrita como um sistema de representação e objeto cultural [...] e não como código de transcrição de unidades sonoras nem como objeto escolar; sua aprendizagem como conceitual e não como aquisição de uma técnica, ou seja, como um processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema, sem separação entre leitura e escrita e mediante a interação do sujeito com o objeto de conhecimento; [...]. Por outro lado, demanda abandonar-se a visão adultocêntrica do processo e a falsa ideia de que é o método de ensino que alfabetiza e cria conhecimento e que o professor é o único informante autorizado.

Na continuação de sua narrativa sobre a graduação, a professora nos conta:

Tive que estudar o Piaget, tive que estudar a Emilia Ferreiro, Vygotski. Vygotski. Eu me baseei bastante no meu TCC sobre isso. O TCC era sobre aprendizagem, mesmo porque eu sempre fui buscar como que a criança aprende, como é que a criança sente, o que fazer com a criança que tem dificuldade de aprendizagem. Estudei Vygotski, Emilia Ferreiro, Piaget, fui buscar isso, mas eu me baseei mais em Vygotski. Sobre Vygotski, eu aprendi assim, que a criança tem que experimentar... (Professora Dora).

Sobre as expectativas ao ingressa no ensino superior, a professora Paula admite que eram grandes. Ela esperava que o curso oferecesse condições para que o professor atuasse de forma adequada a atender as necessidades do aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem.

Na faculdade, eu fiquei meio assustada. Eu esperava mais. Eu fui mais cheia de coisas, eu achei... Não sei o que eu esperava... A coisa pronta. Acho que tem que ter coisas mais práticas, se estuda, estuda e estuda muita teoria, mas eu queria a prática. Queria ver, assim, pegar um aluno, com muita dificuldade e fazer ele aprender. (Professora Paula).

Por outro lado, a professora Maria, diferentemente de Paula, considerou a faculdade “interessante”, pois conseguiu trocar muitas experiências, aprendeu a ficar mais responsável e recebeu muito incentivo para a leitura, segundo diz:

O PEC foi legal, me ensinou muita coisa, muita troca de experiência, a gente viajou, fomos até a UNESP.

A minha coordenadora era de Marília, ela era muito exigente. Eu acho que foi bom, porque eu era assim muito.... Me fez ficar mais responsável com as coisas. Eu acho que me ensinou muita coisa. E a troca, você vê as experiências de outros professores.

Eles incentivavam muito a gente a fazer leitura, como compreender a escrita da criança. Esse é um dos materiais que eu tenho dó de jogar fora, é um material todinho do PEC. Não é jogar fora, é que eu estou fazendo uma limpeza nas minhas coisas que eu estou aposentando, e eu olho para aquele material do PEC e falo “não, esse é muito rico, um dia alguém vai precisar”. Porque tem coisas pequenas que eu acho que não tem necessidade, eu jogo fora. Mas esse é um material que eu guardo com carinho. (Professora Maria).

Ela destaca a qualidade dos materiais oferecidos na universidade. Apesar de não ser um curso presencial, a professora afirma ter

aproveitado a oportunidade para conhecer mais e trocar vivências de ensino.

Como pode-se notar, as percepções dos docentes são múltiplas e apontam para diversos aspectos que promovem um exercício de revisão da própria vivência escolar, sempre indicando para a realidade presente vivida nas salas de aulas. Neste item foram apresentadas algumas narrativas sobre a formação em nível superior das professoras. Agora abordo, no próximo item, a Formação Continuada das professoras participantes.

Formação Continuada

Considero Formação Continuada os cursos voltados para algum dos aspectos da educação realizados pelos professores enquanto estavam em serviço. Somente duas das cinco professoras entrevistadas comentaram sobre outras formações continuadas que tiveram, além do Letra e Vida (SP), ao longo da carreira do magistério para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Essas formações foram propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ou pela Diretoria de Ensino, à qual estavam vinculadas.

Por intermédio das narrativas, percebi como as professoras representam a utilização do construtivismo proposto no ensino estadual de São Paulo, desde a década de 1980, e, ao mesmo tempo, o que ocorria - paralelamente - na Diretoria de Ensino.

O Projeto Ipê foi uma das formações elencadas pelas duas professoras:

Ah, tinha o Projeto Ipê também que a gente fez. O Projeto Ipê era mais, como é que fala, não era prática, era só leitura de texto, só teoria, do construtivismo. Tinha teleaula, no Deodato. Líamos textos, discutíamos ali, e pronto, na escola nada. Achei cansativo, porque só tinha leitura. (Professora Rose).

Ninguém sabia o que era esse Projeto Ipê, e eu não entendia nada do que eles passavam lá, para eu passar aquilo na prática.

O Projeto Ipê era uma formação. Uma formação que eu não vi sentido nenhum.

É meio complicado, viu? Era muita coisa que eles falavam, falavam, falavam e a gente ouvia, ouvia, ouvia... A gente não tinha como pegar aquilo e passar para o concreto. Trazer aquilo tudo o que eles falavam para nossa realidade! (Professora Paula).

As duas professoras apontam a formação do Projeto Ipê como inadequada, principalmente, porque havia leitura e discussão, mas pouca relação com a prática. Segundo Ambrosetti (1989), o Projeto Ipê foi proposto dentro de um clima de redemocratização do país e os professores procuraram muito essa formação, pois acreditavam que poderiam ter maiores relações com a área técnico-pedagógica. No entanto, a representação da memória das professoras relata justamente a falta de relação com a parte pedagógica.

O Projeto Ipê foi proposto em 1984 com o objetivo de atualizar e aperfeiçoar os professores e especialistas em educação, por intermédio de um sistema de multimeios, televisão, rádio, textos impressos e telepostos (AMBROSETTI, 1989). Propósito este fundamentado em diferentes estudiosos da educação. Conforme aponta Souza (2006, p. 209-10):

Esse material buscou apresentar, em linhas gerais, as concepções principais sobre a concepção de alfabetização, os problemas ou mitos em torno do fracasso escolar e as novas perspectivas de trabalho com a alfabetização. O projeto priorizou também a produção de textos de fundamentação voltados para a discussão de problemas gerais da educação brasileira: seletividade da escola pública, fracasso escolar, democratização e qualidade do ensino, função social da escola pública, elaboração da Constituinte e democratização da sociedade brasileira, entre outros. Tais publicações reuniram textos de autores de renome no campo educacional, reconhecidos como “educadores progressistas”, tais como: Celso Rui Beisiegel, Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha, Neidson Rodrigues, Maria Helena de Souza Patto, Elba Siqueira de Sá Barretto, Luiz Carlos Cagliari, Telma Weisz, Terezinha Nunes Carraher, entre outros. O material do Projeto Ipê revela uma forte orientação teórica mediante a difusão de textos de autoria de pesquisadores. [...] A Cenp valeu-se, nesse primeiro momento, do discurso e do modelo usados na formação acadêmica, reproduzindo até mesmo textos já publicados em livros e periódicos educacionais. Os textos produzidos nesse período (meados dos anos 80) buscaram também difundir o ideário de reestruturação curricular implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Segundo estes autores, o Ipê apresenta uma nova estrutura e organização dos materiais produzidos pela Cenp, pois há uma abertura maior para as discussões da academia. No entanto, na prática, não se relaciona com as bases construtivistas como apontam as professoras.

A professora Paula conta que, depois do Projeto Ipê, foi proposto o Proleste:

Depois de um tempo, mudou. Não falavam do Projeto Ipê, daí veio o Proleste. Proleste sim, tinha material para o aluno. Foi em 87, 86? Eu

me lembro que o Proleste tinha material para os alunos. Eram três livros. O número um, eu me lembro que não era mais “a, e, i, o, u”. Era “ba”, depois o “i”, depois o “o”, o “e”, o “u”...

Eu achei bom, por já vir pronto aquele material para os alunos. Então, cada criança tinha sua apostila, como se fosse uma cartilha. Um material feio, não era nada sofisticado. Material simples, mas cada criança tinha o seu. Tinha o três, que eram sílabas complexas, como eles chamavam, era mais avançado. E a gente ia trabalhando com eles. Só depois de um tempo, que eu achei que eu não precisava ficar só nisso. Eu comecei a tomar um outro rumo, a dar um outro rumo para o meu trabalho. (Professora Paula).

O PROLESTE (Projeto de Alfabetização da Zona Leste) foi uma proposição da Diretoria de Ensino, em conjunto com a equipe de psicólogos da Universidade de Mogi das Cruzes (LEITE, 1985). Esse projeto se desenvolveu na década de 1970, dentre algumas características apontadas por Leite (1985), ele tinha:

- Caráter cumulativo, ou seja, os conteúdos eram ordenados dos mais simples para os mais complexos. Assim, o projeto foi dividido em três fases: (1) treinamento das sílabas simples, (2) casos de dificuldade e (3) homofonias.
- Respeito ao ritmo de cada criança. Os alunos passavam por uma fase preparatória e, depois, eram avaliados, segundo o Instrumento de Avaliação de Repertório. Dessa forma, logo no início do ano, eram remanejados conforme o nível de dificuldade.

- Avaliação constante em cada etapa, de forma que o professor acompanhava o que o aluno sabia e voltava a treinar os conteúdos não assimilados.
- Feedback constante. O professor deveria corrigir e devolver cada atividade realizada, com incentivos para o aluno continuar estudando.
- Procedimento básico. De acordo com o qual, os professores deveriam seguir três etapas básicas: (1) apresentação de estímulos novos, (2) fixação das novas respostas e (3) avaliação.

Para que tal projeto se concretizasse deveria haver pelo menos um encontro semanal dos educadores com a coordenação de um profissional para desempenhar tal função (LEITE, 1985).

Embora Paula aponte o PROLESTE como sendo realizado depois do Projeto Ipê, Leite (1985), um dos idealizadores e implementadores do PROLESTE, afirma que o projeto foi implementado anteriormente, o que podemos constatar em suas produções. Como pude observar, também não há relações com as bases teóricas do construtivismo, como ocorreu com o Projeto Ipê.

Outra formação narrada pelas duas professoras foi o curso Alfabetização: teoria e prática, proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo realizado depois do Projeto Ipê, com os mesmos pressupostos teóricos embasados no construtivismo de Emília Ferreiro.

Eu comecei a fazer Cursos na Diretoria de Ensino daqui, o primeiro foi Alfabetização Teoria e Prática, que era uma vez por semana aqui na diretoria e uma vez por mês na PUC. Muito bom!

Era com a base em Wallon, Piaget, Vygotsky. Eu não conseguia trabalhar com o silabário, eu comecei a trabalhar no construtivismo. Fui a São Paulo assistir a uma palestra com a Emilia Ferreiro, que ela veio para cá, e aí começou.... Eu fiz o PROFA, o Letra e Vida (Professora Rose).

Eu fiz “Alfabetização, Teoria e Prática”. Um ano e meio, não, um ano. Alfabetização, Teoria e Prática. Nós fizemos com a Mariana, sabe a Mariana, diretora de escola, uma senhora muito bacana. Eu fiz o Curso, quando eu estava na Escola Padrão. A Escola Padrão exigia que você fizesse o Curso. Eu vou fazer então, mais um... Sábado, eu tinha que ir para Mogi e fazer o Alfabetização, Teoria e Prática. Um Curso muito bom, muito, muito bom e interessante. Ele trabalhava muito assim mesmo o concreto. Ele trabalhava com o concreto, e a gente dividia experiências, ouvia os outros professores, tinha professora que alfabetizava com uma caixa. Ela ia com uma caixa na escola, e colocava as letras na caixa, umas histórias bonitas, era um negócio bonito.... Eu lembro que foi bem interessante, mas ainda assim, ficava naquilo, nesse caminho que a gente.... Eu acho que estava indo. Abriu a minha cabeça. Com o tempo, porque antes a gente ficava só naquele fechadinho, naquela coisa, não podia sair daquilo.

Era falando sobre como um alfabetiza, como o outro alfabetiza, sobre o que aconteceu, o que não aconteceu.

Paula: Uma troca de experiências! Passou o ano inteiro assim. Também não veio nada que “Opa!” Chamasse a atenção. Porque eu procuro, até hoje. Eu queria muito achar. Eu queria muito, se tivesse algo só para alfabetizar, eu queria muito. (Professora Paula).

Diferente do Projeto Ipê, as professoras mostram gostar da formação proposta pelo curso Alfabetização: teoria e prática, por ele não

ter sido teórico, mas sim relacionado à prática. Ainda assim, a professora Paula pondera que não houve nada que despertasse tanto a atenção da mesma que permitisse resolver os problemas da alfabetização. Segundo Mortatti (2000), essa formação foi posterior ao Projeto Ipê e foi proposta pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), “objetivando o esclarecimento e o convencimento dos professores, que se mostravam resistentes em razão tanto da brusca implantação do Ciclo Básico, quanto da nova e difícil teoria que o embasa” (MORTATTI, 2000, p. 268).

Conforme apresentado, duas professoras citaram esses cursos de formação continuada, mas as cinco professoras parceiras da pesquisa cursaram o programa Letra e Vida.

Modos de ser professora alfabetizadora

Considerando, especialmente, o início da carreira de alfabetizadoras, as professoras contam como aprendiam com outras professoras e com o livro didático.

Ninguém me ensinou a alfabetizar, eu acho que fui vendo as experiências de um e outro, tirando as minhas próprias... eu fui tirando aquilo que não era legal, que não funcionava e fui adaptando. (Professora Débora).

Eu vi os cadernos. Tinha alunos da escola que não estavam alfabetizados que ela tinha conseguido alfabetizar. Então eu vi no concreto, eu vi, só que eu não tinha, ela disse “eu te ensino”, mas eu não tinha segurança, porque você tem que ter segurança. (Professora Débora).

Eu dava aula do jeito que eu sabia. Do jeito que eu aprendi com a outra professora. O primeiro ano, quando eu peguei a 1ª série, eu seguia essa professora, Maria Aparecida, que era professora do meu filho mais velho. O que ela fazia, eu fazia na minha sala. E assim eu fui. Inclusive, naquele ano, eu não consegui trabalhar todas as letras. As palavras compostas, sílabas compostas, como a turma falava. (Professora Dora).

Quando eu fui como estagiária, lá em Suzano (SP), eu via as outras professoras ensinando, através do nome, com letra de forma. Eu ia pegando uma coisinha de cada uma, mas não tive a informação [sobre o construtivismo] nem no magistério, nem na faculdade. (Professora Rose).

[...] tinha uma professora lá na escola, a Regina, uma excelente professora, que ela também me ajudava. Ela passava as atividades para mim, eu me dediquei tanto que nesse ano, era uma hora da manhã e eu estava fazendo estêncil, na época do estêncil. (Professora Maria).

Fui tradicional durante muitos anos e eu me vi à frente com o construtivismo, em 1995, só que eu já conhecia alguma coisa, mas uma professora foi trabalhar na escola, inclusive, ela era daqui, se aposentou aqui, Roberta. Ela é uma professora construtivista pura, então, eu vi o construtivismo puro, puro, puro. Então, eu olhava aquilo, via os cadernos, eu vi que deu resultado, então, foi uma coisa que começou a me chamar atenção naquela época. Ela deitava as crianças na sala para ensinar as partes do corpo, desenhando, trabalhando só com a letra de forma maiúscula. E uma professora veio para mim e disse: “como é que uma criança aprende desse jeito?” E a gente lá no “a” “e” “i” “o” “u”. ba, be, bi, bo, bu. Continuei com o método tradicional, mas aquilo ficou na minha cabeça. (Professora Débora).

Rose, Maria e Débora explicam como aprenderam observando outras professoras mais experientes. Rose comenta algumas ações que as professoras denominadas construtivistas faziam: ensinavam a partir do nome e com letra de forma. O ensino da escrita com letra de forma maiúscula é proposto na coletânea de textos do módulo 1. Como aponta a equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2003a, p. 2), “o uso da letra de forma maiúscula é o mais recomendado, pois suas características permitem que eles analisem as letras separadamente, distinguindo-as umas das outras com facilidade”.

Eu fiquei três anos naquela escola com primeira série. Meu primeiro ano de primeira série foi assim muito legal, porque eu fui estudando de que maneira que eu ia apresentar, que jeito que eu tinha que começar. Então, eu fui buscando, fui me moldando:

– Agora eu quero aprender a alfabetizar. Ia lendo os livros didáticos porque na época era o que a gente tinha.

Eu sabia que o início para alfabetizar era a apresentação do alfabeto. Então eu lia lá toda a parte do objetivo, o que você ia alcançar com aquilo. Eu ia lendo, porque o livro do professor vem todos aqueles esquemas aonde ele vai explicando para você. (Professora Maria).

Sobre o livro didático, Geraldi (1993) assevera que, por meio da difusão em larga escala do material didático, foi possível a mudança de condições de trabalho docente: facilitou a tarefa do professor; diminuiu a responsabilidade pela definição do conteúdo de ensino, ofereceu até as respostas, a partir do guia do professor; permitiu a esse profissional elevar o número de horas trabalhadas; já que parte do seu trabalho é realizada pelo livro didático.

Geraldi (1993) conclui que as condições do trabalho em sala de aula são imprevistas, mas, apesar dessas condições, com a difusão do uso em larga escala do material didático, muitos professores o utilizam como se fosse a única verdade e possibilidade existente.

A professora Maria comenta que sabia que a alfabetização começava pela apresentação do alfabeto. Segundo Cagliari (1998), o ensino da alfabetização a partir do alfabeto é o mais antigo, denominado método sintético. No entanto, há outras maneiras de iniciar a alfabetização, tendo em conta a palavra, por exemplo, ou até mesmo o texto.

Para alfabetizar, as professoras narram os diferentes modos:

De todos esses anos, 19 anos só com primeira série, eu alfabetizei de várias maneiras. Tudo assim, eu enfrentei, olha, alfabetizei tudo com a, naquele método tudo com a. Esse tipo de alfabetização ele é muito bom para classe com muita dificuldade para aprender. Alfabetizar com o normal “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”, mas de diferentes formas porque tinha ano que eu começava pela ordem alfabética, tinha ano que não, “não quero começar pelo “ba” porque é muito difícil, vou pegar uma letra lá do “l”, do “m””. Eu buscava letras variadas e iniciava e depois eu ia, eu achei esse aí muito bom. Tudo dependia, eu mudava minha alfabetização, de acordo com os alunos. Quando eu entrava na sala, que eu conhecia o aluno e via a necessidade, de que eles precisavam, era a maneira como eu ia trabalhar com a classe. (Professora Maria).

Eu acho que o alfabeto é a base de tudo. Eu começo nele, primeiro tem que oferecer material para a criança, e estimular. Contar historinhas que agradem, escolher as histórias muito bem. Acho que não pode ler por ler. Tem que escolher histórias que interessem, tem que começar a sentir

vontade. Eles sentem vontade de saber o que é aquilo que você está lendo, dar aquele livro na mão do aluno, para ele folhear, ver as figuras:

Olha quanta coisa tem aqui para você! Basta você aprender a ler. - Eu, na sala de aula, sempre uso como base o alfabeto. O alfabeto, e o som de cada letra. Eu gosto muito de trabalhar o som, que cada letra tem o nome e o som. Eu ensino o nome da letra e o som daquela letra. Se eu pegar aquela letra, juntar, e pego as vogais:

As vogais são as meninas. As meninas falantes, barulhentas! Elas vão ajudar os meninos, irmãos, que só falam, que tentam falar, eles têm som, eles querem falar e não conseguem. As meninas ajudam os meninos a falar. As meninas que têm que ajudar. - Vem a menina, eu passo o que são vogais, mas eu trato elas como meninas. Então são as meninas barulhentas, que é o “A”, o “E” e o “I”, mas não o “A, E, I, O, U”, não. É o “A”, eu vou com o “O”, eu vou com o “U”, nada de “A, E, I, O, U”! Não! Isso, não funciona! Tem que conhecer quem é um, distinguir um do outro, depois disso vem juntando com as consoantes. E essas consoantes eu falo com os meninos. Meninos que querem falar e precisam de ajuda, às vezes. E vamos juntar: - Como é que vai ficar? - A criança começa a perceber que tem o som e que vai juntando. Três sílabas, três, quatro letras do alfabeto que a criança começa a entender que juntar como uma vogal para ir formar alguma coisa, o resto vai sozinho. Ele vai sozinho. Tem que entender direitinho, tem que entender de verdade. E outra, não precisa ser na ordem, é a letra que eu acho interessante para aquele grupo. Eu gosto de pegar muito, por exemplo, os nomes das salas. Teve uma época, que eu trabalhei em uma sala, em zona rural, bem em bairro rural, tinha muita criança com “R”, então vamos lá no “R”. Era “Robson”, “Rogério”, era bastante gente com “R”. Pegando esse “R”, juntando e vamos lá. Eles foram fazendo essa associação. Já comecei com “X” da Xuxa. E nossa! Por que começar pelo “X” da Xuxa? As crianças adoravam a Xuxa. E era muito fácil, o “X” é muito fácil. O “F” é muito fácil. O “X” é muito fácil. Difícil, é o C, G. Como que você vai dizer que ele não é “C”, que ele é “Ca”. Como que você vai dizer que o “G” não é “G”, que é “Ga”. A nossa língua portuguesa é muito complicada. Eu acho muito complicada! Então porque não tira o “C” e deixa o “C” como “C”

e o “K” como “K”, já que tem o “K”, não é? Mas não! Eu acho muito complicada! Mas eu percebo que a criança, ela vai entendendo que a letra tem som, e eu preciso fazer esse movimento com a minha boca, esse movimento, aquele som, aquela letra, eles vão olhando o alfabeto, vão juntando... (Professora Paula).

Eu comecei, depois que eu comecei a alfabetizar, cada ano, eu comecei a pesquisar, mudar a minha metodologia, eu achava que, seguir igual ao primeiro ano não dava certo. Acho que eu fiz isso uns dois anos, depois a minha filha entrou na escola, a professora Maura começou a ensinar só assim “ba”, “ca” “ta”, “na”

Que nem daquela pata nada. Mas eu nunca segui uma cartilha. Comecei a ensinar isso. Nossa, isso funciona. Em 04 meses, minhas crianças estavam lendo. Lendo e escrevendo com letra de fôrma, não, com letra de mão, manuscrita. Eu falei: - Nossa, tem coisa mais gostosa de ensinar?

Aí eu comecei a ensinar isso. Quando a criança começou a aprender, entender o sistema de escrita, aí introduzia as “famílinhas” o “da” “de” “di do du... daí eu já dava tudo desde o “ba” até o “za”, mesmo as sílabas compostas.

Trabalhava o carreirão. Mas eu nunca fiquei falando para eles fazerem todos os dias o “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”. “ca” “co” “cu”, eu sempre deixei um cartaz com esse carreirão que a turma fala. E ali, eu ditava, eu não ensinava assim as famílias semânticas, as palavras semânticas, da mesma espécie. Eu sempre usei assim, poucas palavras, algumas palavras, ou alguma coisa, não sei. Por exemplo, só usava palavras com a letra “B”. É, usava “bela”, aí eu mostrava no carreirão:

- Ó o “be” aqui, o “la” lá. Aí eu juntava as sílabas e assim a criança ia aprendendo rapidinho. (Professora Dora).

Todas as formas de ensinar que a professora mencionou, partiam do mesmo pressuposto, ou seja, do ensino baseado na sílaba das palavras, na crença de que, para ler e escrever, basta saber as sílabas simples e complexas e juntá-las, formando, assim, palavras, frases e textos.

Para Weisz (BRASIL, 2003a), esse tipo de trabalho, organizado em cartilha, está baseado em uma concepção empirista de ensino (de estímulo-resposta). Para a autora: “A função do material escrito numa cartilha é apenas ajudar o aluno a desentranhar a regra de geração do sistema alfabético: que b com a dá ba, e por aí afora” (BRASIL, 2003a, p. 1).

Smolka (2003, p. 35-36) amplia a discussão ao fazer a análise de uma professora que alfabetiza por meio das sílabas: “quando se refere especificamente à linguagem escrita, a professora revela uma concepção de linguagem e uma concepção de aprendizagem que vão influir diretamente no seu modo de ensinar: ela apresenta a escrita como uma mera transcrição da fala”. A professora acredita que basta ensinar a família silábica para que o aluno aprenda. O contexto social da escrita não é levado em consideração: primeiro, se aprende a escrever para, depois, escrever “de verdade”.

Outra narrativa sobre o modo de alfabetizar utilizado é da professora Débora:

Quando comecei a alfabetizar eu era tradicional. Usava uma cartilha “Convite à Leitura”. Eu usei várias. Mas eu lembro da Convite à Leitura. Ela tem uns textinhos mais curtos. Eu era bem tradicional mesmo, eu achava que tinha que ser com a, e, i, o, u, ba, be, bi, bo, bu. Para formar o bebê era o b. B da babá. Bo do bolo, bu do bule, era assim, desse jeito.

Esse jeito de ensinar funcionava sim. É uma coisa que a gente fala hoje, só que naquele tempo não eram todas as crianças que iam para a escola. Tinha isso também. Eu fui alfabetizada pela Caminho Suave. O pessoal hoje mete o pau na Caminho Suave, não tem que meter, foi a primeira cartilha. A maioria dos brasileiros foi alfabetizado pela Caminho Suave, da Branca Alves de Lima. Até fizeram uma homenagem faz pouco tempo. Eu tinha a cartilha, depois acabei até dando, podia ter guardado porque hoje ela é até cara para comprar. Mas eu usei várias. Tinha uma que não começava com a lição do ba, começava com a lição do pa, qual que era? Me foge o nome agora.... Mundo Mágico. A cartilha do Mundo Mágico. Usei todas, todas que você pode imaginar, eu usei. (Professora Débora).

Débora narra sua forma de alfabetizar centrada na cartilha, no método tradicional. Da mesma forma como foi alfabetizada pela cartilha Caminho Suave. Como ela mesma afirma, “usou todas” e considera que os alunos aprendem com esse método tradicional, mas, como a professora também observa, não eram todos que iam à escola e, conseqüentemente, nem todos eram alfabetizados.

Sobre o não uso da cartilha como livro didático, Smolka (2003) faz algumas observações interessantes. Para ela, o livro didático é apresentado ao aluno como uma “fonte de conhecimento do mundo”, em lugar de ser apresentado como um dos objetos de conhecimento no mundo.

As atividades de leitura e escrita baseadas no livro didático são totalmente desprovidas de sentido e alheias ao funcionamento da língua, contrastando violentamente com as condições de leitura e escrita das sociedades letradas e da indústria cultural do final de século XX (SMOLKA, 2003, p. 17).

Quando questionadas sobre qual é a melhor maneira de alfabetizar, as professoras relatam:

O melhor jeito de alfabetizar é através de textos, parlendas, textos que a criança já sabe de cor, com o alfabeto móvel, não só dentro da sala de aula, leitura diária, dramatizações, usar todos os recursos que a gente tem na escola, ouvir histórias. (Professora Rose).

Pela narrativa, parece que ela não concebe e não tem em sua prática uma atividade de alfabetização com uma cartilha e as famílias silábicas. Um exemplo de uma atividade realizada pela professora em uma turma de alfabetização é mostrado no trecho a seguir:

Essa semana das mães eu dei para o primeiro ano uma quadrinha: – Sou pequenininha do tamanho de um botão, levo o papai no bolso e a mamãe no coração, - e perguntei para as crianças se elas sabiam o que estava escrito na lousa. Uma delas falou que aquela primeira palavrinha “sou”, ela não falou “sou”, mas ela falou que parece com a palavra sol que eu coloco no calendário. Faz o desenho do sol e escreve sol embaixo, então ela associou a palavra sou e sol e daí eu falei para eles:

Vocês conhecem alguma palavrinha que está aqui? Alguns conheceram a palavra mamãe, papai. Eu falei: É uma quadrinha, a gente vai ler e acompanhar com eles:

Sou pequenininha... – Pedi para eles circularem a palavra papai, mamãe, coração. Falei do til. Perguntei: – O que é aquilo em cima da letra? – Uns falavam:

É uma cobrinha – Uma menina, a Jéssica, falou que era o til. Eu expliquei que era o til, não irmão da mãe, mas um acento. Depois eu peguei tiras da quadrinha e coloquei na mesinha para eles montarem, eu

apaguei da lousa. Eles conseguiram montar, pela primeira letra, eles foram montando. (Professora Rose).

Algumas práticas vão para além da crença que para se alfabetizar basta ensinar as letras e seus sons, a junção das letras... e consideram os contextos locais e sociais, os materiais disponibilizados, as possibilidades concretas de educação e que ler e escrever fazem parte da sociedade. A professora Paula, por exemplo, incentivava as suas colegas a fazerem atividades mais complexas com as crianças, pois tinha percebido que os alunos aprendiam além do esperado por ela:

Elas [as crianças] iam além daquilo que eu ensinava. Talvez por ser sala multiseriada, ter muito mais coisas, eu percebi que a criança, elas tinham condições de aprender mais coisas, que eu não precisava ficar naquela coisa fechada. Eu falei:

– Não gente, preste atenção, a criança pode muito mais, ela tem condições de muita coisa. É só dar muita coisa. Davam coisa muito simples. Foi quando começamos a fazer ficha de leitura, pegamos os livros velhos:

– Vamos fazer ficha de leitura! - Porque não tinha livros. Eu ficava doida, imagina pegar um livro de leitura que nem a gente tem hoje no acervo. A gente começou a fazer fichas de leitura. Recortava dos livros, colava em folha de cartolina, e eram as fichas de leitura. A criança pegava aquela ficha de leitura.... Acontecia o seguinte: tinha professor que não entendia:

– O meu aluno não sabe ler isso daqui. Por que eu vou dar uma ficha dessa para ele?

Eu falei:

Gente, nós não podemos pensar assim, que a criança vai ler aquilo que eu dou para ela e pronto acabou, fechou, guardou! Não! Nós temos que abrir e dar outras coisas. Vamos ver o que essa criança pode fazer, qual será a resposta! (Professora Paula).

Com isso, apesar da professora afirmar, em outro momento da entrevista, que ensina a ler e escrever as letras e sílabas, ela proporciona outros momentos em que a criança pode ter contato com os textos escritos. Na oportunidade, criou as fichas de leitura, recortando e colando textos: na época da entrevista, utilizava-se a variedade de livros oferecidos pelo Governo estadual, por intermédio do programa Ler e Escrever.

A crença, nascida da própria experiência, de que os alunos eram capazes fez com que a professora proporcionasse atividades variadas com a leitura e a escrita. Da narrativa, é possível inferir a concepção da professora sobre a capacidade da criança.

Aparentemente, a percepção que Paula teve da sua própria prática fez com que mudasse seu modo de ser: de uma professora que entrou reproduzindo o que propunha um projeto (no caso citado, o Proleste) a uma professora autônoma, responsável pelas estratégias de ensino que considera como seu jeito de ensinar. Ao responder como trabalha com a leitura, a professora afirma:

Era interessante o trabalho com a leitura. Porque na escola rural, a gente tinha muito espaço. Quase não ia na sala de aula. Ia lá fora, então cada um ia aonde queria. Era um sentado no barranco, outro sentado no tronco de árvore, cada um ficava onde queria, pegando essa ficha. A gente colocava essas fichas num balaio, num balainho que eu ganhei! O homem

fez de palha, eu achava lindo aquele balaio! Colocava todas as fichas no balaio e:

Vamos sair! – Saía nos arredores da escola, cada um ficava lendo. E um lia para o outro. O que sabia ler, lia para o que não sabia. Eu via a carinha dele ouvindo a leitura do outro:

Vamos trocar. Tenta você ler, também. Vou acompanhar. O que você sabe ler?

A gente já começava... Eu sentia que podia estar puxando. Entendeu? Esse processo de leitura foi... Eu via que o processo de leitura acontecia. Eu percebia que a criança tinha primeiro autonomia na leitura para depois ter na escrita. (Professora Paula).

Modos de ser professora depois da formação do Letra e Vida

As professoras entrevistadas foram convidadas a narrarem suas considerações sobre o Letra e Vida.

Quando comecei a alfabetizar seguia os livros didáticos, mas eu gostava de fazer algumas coisas diferentes, não ficava só dentro da sala de aula!

Quando eu fiz o Letra e Vida é que eu comecei a aplicar mais o construtivismo. Trabalhar com parlendas, trabalhar com os textos, dos textos a gente tira as palavras, a gente trabalhava a palavra, que nem eu faço agora, trabalho com o alfabeto, com o nome deles. (Professora Rose).

Veja bem! Eu vejo assim: eu fiz o Letra e Vida e acho que enriqueceu meu trabalho, mas eu acho que não existe o novo, sem o tradicional. Porque eu acho que o tradicional é tudo na nossa vida, é tudo. A nossa escrita vem, ela tem uma norma: você reconhecer as letras, juntar elas; mostrar a sílaba; da sílaba a palavra; da palavra a frase, e assim vai para

o texto e vai... assim é uma consequência, vai indo! Agora, do jeito que eu vejo hoje, eu me decepiono. (Professora Maria).

Na época que eu trabalhava com a dona Cidinha Soligo, que a filha dela, a Isaura, trabalhava no Letra e Vida, ela passava muita experiência para gente de como trabalhar com a sala e tinham professores que o dia que ela não aparecia na escola, eles davam o carreirão, o silabário. Um dia ela veio sem anunciar e a professora virou o cartaz para ela não ver, mas ela percebeu, então ela falava que ela mesclava. Eu acho que não tem essa de mesclar! Porque esse carreirão não tem significado para criança, ele só vai robotizar, e eles teimam em falar que aprende sim, mas eu não acho que aprende, a criança memoriza. E foi muito engraçada essa situação dela virar o cartaz! Mandava para casa também. Quando a diretora estava, ela dava atividade do Letra e Vida que eram de completar, colocar a letrinha, as iniciais, finais, com o alfabeto móvel. E quando a diretora não estava, ela mandava o silabário para a criança copiar, o “ba” “be” “bi” “bo” “bu” para casa que assim a diretora não ia ver. Ela estava enganando ela mesma. (Professora Rose).

Algumas narrativas relevam que nem sempre basta ter uma formação para que a concepção e a ação docente mudem. Apesar de ser justificado no programa Letra e Vida (SP) que o professor não deve trabalhar com as famílias silábicas e apesar da cobrança da escola para que os professores assumam as propostas do Letra e Vida (SP) e Ler e Escrever (SP), nem todos os professores deixarem de ensinar usando as famílias silábicas.

Parece que, para essas pessoas que partem da premissa de que a melhor maneira para alfabetizar é a partir das sílabas, o construtivismo não faz sentido e, como “é imposto” que trabalhem a partir dele, alguns

professores mentem sobre o seu trabalho, realizando de maneira velada o que acreditam.

Rose fala do início da sua profissão e do uso do livro didático, mas propondo outras atividades também. Afirma ter sido com o Letra e Vida (SP) que começou a mudar mesmo sua prática e a trabalhar com parlendas, textos, alfabeto e o nome das crianças. De fato, todas essas atividades são propostas nas coletâneas de texto. Apesar de considerar ter uma prática diferente depois do Letra e Vida (SP), a professora não justificou a razão de realizar essas atividades e não outras, mas afirma que as crianças constroem a escrita.

Uma das questões mais comentadas sobre as práticas depois da formação do Letra e Vida e do Ler e Escrever foi o trabalho com a leitura:

Eu leio para eles todos os dias, e a gente conversa sobre o texto. Esses dias eu li uma historinha do Joelho Juvenal. Quando o joelho ficou adulto, o menino ficou adulto e o menino usou calça, eu perguntei para eles:

Por que será que o joelho do menino ficou escondido? Agora ele não vê mais nada!...

Dai um deles lá falou:

Porque ele cresceu!

Então a criançada é esperta, não dá para a gente ficar com uma coisa sistemática, eles têm que estar em atividade.

Quando eu fiz o Letra e Vida que eu comecei a aplicar mais, porque eu tinha medo, a maioria dos professores que eu via tinham medo de trabalhar com o construtivismo, porque era uma coisa nova, então acabava sempre misturando; mas eu não, eu acho que não tem significado nenhum as sílabas soltas. (Professora Rose).

No início, eu trabalhava pouco com a leitura... como eu trabalhava com a leitura, era a apresentação da escrita. Uma das coisas que você não tinha na época, que hoje eu vejo que está mais diferente, é o incentivo à leitura, sem ser a parte da alfabetização, naquela época não! Você até lia uma historinha ou outra para a criança, mas era assim uma vez por semana, uma horinha ou outra. Hoje não, hoje você procura fazer a criança entender que ela precisa aprender a escrever e que ela precisa ler, buscar a leitura de outras coisas. No começo, quando eu comecei a alfabetizar não tinha isso, então a leitura era baseada na alfabetização, era o que eu punha na lousa, fazia ler bastante, mas não como hoje, de uns anos para cá, eu mudei. (Professora Maria).

Eu mudei bastante depois do Letra e Vida. O Curso do Letra e Vida foi bom! Eu acho assim: que ele inovou muita coisa na leitura, ele abrangeu mais esse lado da leitura. Começou a valorizar muito a leitura de antes de começar a aula, fazer uma leitura para a criança, para a criança ter vontade, procurar livro. Isso ajudou muito. Ainda por cima, enriqueceu, porque foi assim eu tinha acabado de fazer a faculdade então enriqueceu mais ainda. Fora a faculdade que já tinha sido maravilhosa, ele trouxe algumas coisinhas a mais. (Professora Maria).

Uso o material do Ler e Escrever e eu adoro. Eu acho um material riquíssimo. Tem gente que não gosta, mas eu gosto. Eu uso, e uso bastante. Fora o Ler e Escrever eu tenho uma caixa de livros, com livros paradidáticos. Aqui é feita uma leitura todos os dias, que eu faço junto com eles. Depois eu ponho livros e revistas aqui na frente e eles ficam lendo. Então eles têm o momento de leitura todo o tempo. Depois do Letra e Vida tenho essa prática. (Professora Débora).

O Letra e Vida (SP) tem, nos seus materiais e nas propostas de formação, uma proposição voltada à leitura diária realizada pelo professor. Quando um professor cursa o Letra e Vida (SP), deve ter

contato, em todos os encontros, com a leitura do formador. Por isso, no material do programa, há vários textos que devem ser lidos ao longo da formação.

Da mesma forma que o cursista escuta a leitura do formador em todos os encontros, as propostas do Letra e Vida (SP) sugerem que o professor realize a leitura em voz alta para seus alunos, todos os dias.

Alguns relatos mostraram indignações com as propostas do trabalho com a leitura:

O que eu vejo assim é que: várias pessoas estão pensando de jeito diferente. Eles querem que seja uma coisa unificada, mas não está sendo, por que onde já se viu eles se preocuparem só com o que a criança quer ler? A criança tem que ler, ela tem que ler, ler, ler, como só ler? Então ela faz um treino para criança de conhecer as letras e aprender a ler. Eles não estão se preocupando com a parte de escrita. Não estão se preocupando mais com a parte da escrita. O erro de ortografia, que é colocado hoje não tem tanta importância, porque eles acham que a criança, no decorrer dos seus anos de escolaridade, ela vai melhorar a ortografia. Isso é uma grande mentira. (Professora Maria).

Nos materiais do programa Ler e Escrever, as questões ortográficas são discutidas no terceiro livro. A premissa que perpassa o construtivismo é que o primeiro passo é a criança compreender o sistema de escrita, o que a possibilita, por exemplo, escrever a palavra “caza” com a letra “z” e não “s”. Quando a criança consegue escrever sozinha, mas com erros ortográficos, ela é considerada no nível alfabético, que é o último nível proposto por Ferreiro (1999). Quando está nesse nível, para a pesquisadora (FERREIRO, 1999) a criança compreendeu o sistema de escrita.

Lerner (2003) afirma que o professor deve assumir uma posição de leitor. Segundo a autora (LERNER, 2003, p. 18), “a leitura do professor é particularmente importante no início da escolaridade, quando as crianças ainda não leem, por si próprias, de forma eficaz. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê diferentes tipos de texto”.

A professora Dora comenta sobre a quantidade de leitura ter aumentado depois do Letra e Vida

Depois do Letra e Vida, acho que a quantidade de leitura para eles, como modelo, para eles lerem e entenderem, acho que é só. Ah, mudou sim que eu sei: o que é leitura, atividade de leitura, atividade de escrita, o que é atividade de escrita, para revisar o texto, como corrigir o texto...

Corrijo um texto revisando com as crianças de forma coletiva. Mostrando para elas.

Hoje, muito, eu vejo assim: se eu ficar só no Letra e Vida, do jeito que eu aprendi, que a criança precisa construir o seu conhecimento sozinha, e descobrir como é o sistema de escrita, eu acho que é muito demorado. Só tem um ano para ser alfabetizada, e ficar esperando a criança todo dia fazer letra móvel:

– Vamos lá, vai, escreve, tenta construir.

Não condeno, mas acho que demora muito. (Professora Dora).

A professora comenta que realiza a leitura para as crianças, mais do que antes, sendo um modelo de leitor. Como assevera Lerner (2003), essa é uma atividade que precisa ser realizada todos os dias pelo professor. O professor deve ler diferentes tipos de texto e com diferentes propósitos.

Outra atividade elencada pela professora é a revisão de textos, que, conforme afirma, realiza de maneira coletiva. Na coletânea de textos do professor, oferecida no curso Letra e Vida, há um texto intitulado “Revisão de texto” (BRASIL, 2003b); nele são comentadas algumas oportunidades de aprendizagem para quem revisa textos. Com crianças na fase inicial de escrita, é sugerido um trabalho de revisão textual de maneira coletiva, sendo que o professor desempenha um papel de modelo de revisor.

Dora finaliza sua narrativa afirmando que não condena, mas não adota a proposta construtivista, tal como aprendeu com o Letra e Vida, porque esperar a criança construir demora muito; então, segundo assevera a professora, o melhor é ensinar as famílias silábicas para a criança, porque o processo de aquisição da escrita ocorre mais rapidamente.

Sobre a construção da escrita pela criança e suas hipóteses de escrita. Rose afirma que aprendeu no Letra e Vida (SP) que a criança constrói a escrita:

Aprendi no Letra e Vida que a criança constrói a escrita, depois que ela constrói, ela não esquece mais, e a gente tem que dar liberdade para ela construir.

Tem que dar atividades para a criança levantar hipóteses, avançar...

O Letra e Vida acrescentou, porque dá maior liberdade para a gente trabalhar com a criança, a gente não fica presa só no caderno, você pode trabalhar com o alfabeto móvel, você pode trabalhar com.... várias coisas. (Professora Rose).

Rose parece concordar com algumas afirmações de Ferreiro (1995; 1999) e afirma que, para o construtivismo, a criança constrói a escrita. Como considera Ferreiro (1995), o professor tem a função de proporcionar momentos para a aprendizagem da leitura e escrita, oferecendo à criança momentos de contato com os materiais escritos. Também é sua função o ensino do nome das letras, mas a aquisição da leitura e escrita é um processo individual que segue passos ordenados (hipóteses de escrita).

Contrapondo esse pressuposto, Smolka (2003) propõe um trabalho baseado na teoria da Enunciação e na Análise do Discurso. Ela mesma aponta o porquê dessas escolhas. Segundo a autora, a alfabetização implica leitura e escrita em momentos discursivos, sendo o próprio processo de aquisição uma sucessão de momentos discursivos, de interação e de interlocução. Para a pesquisadora, a Teoria da Enunciação:

[...] aponta para a consideração do fenômeno social da interação verbal nas suas formas orais e escritas, procurando situar essas formas em relação às condições concretas de vida, levando em conta o processo de evolução da língua, isto é, sua elaboração e transformação sóciohistórica (SMOLKA, 2003, p. 29).

Smolka (2003) utiliza a análise do discurso para a realização de reflexões sobre princípios teóricos e metodológicos para pensar as relações pedagógicas.

Esses pressupostos mudam o foco central da atividade docente em relação à alfabetização. Na concepção empirista, a criança é vista como um sujeito que não sabe e precisa aprender exatamente o que o professor ensina (WEISZA, 2003). Para o construtivismo, a criança, interagindo

com o objeto socialmente criado, a escrita, constrói sozinha, com o auxílio do professor em alguns poucos aspectos da escrita, suas hipóteses de escrita até alcançar a escrita convencional. Diferentemente dessas duas crenças, para Smolka (2003), a criança aprende a ler e escrever num processo discursivo. A criança precisa estar em contato com o outro, em um contexto socialmente construído para ter a necessidade de ler e escrever e saber para quem escreve, o que escreve e assim por diante.

Uma das propostas do Programa Letra e Vida (SP) é a utilização de quadrinhas na prática docente. O trabalho com elementos da cultura popular é interessante, mas cada lugar tem características próprias, inclusive quadrinhas diferentes, e ainda há locais que não costumam ter esse tipo de texto. Certamente uma das funções do professor é ampliar a cultura da criança com textos desconhecidos por ela. No entanto, parece que o Letra e Vida (SP) propõe o uso das quadrinhas justamente por entender que é um texto que as crianças têm de memória e por ser um texto curto. Nada impede o uso das quadrinhas, mas não significa que seja oportuno em todas as escolas.

Maria narra sobre ter mudado com a realização do Letra e Vida é o conhecimento da hipótese de escrita da criança:

Uma das coisas, que eu não sabia, é a hipótese da criança, comparando quando eu comecei. Depois eu aprendi a olhar quando a criança chega na escola, e ela escreve do jeitinho dela e saber se ela é pré-silábica, silábica com valor sonoro. Isso foi o que eu mais aprendi!

A partir daí você desenvolve o que ela está precisando para melhorar. Se ela é pré-silábica, então eu vou lá no comecinho. Tem que começar do início: o que é a letra do alfabeto, que ela vai reconhecer as letras do alfabeto, tentar fazer com que ela escreva as letras, mas eu não dispense o tradicional. De jeito nenhum. (Professora Maria).

Não acho que mudou minha prática depois do Letra e Vida, o que eu

Achei interessante no Letra e Vida, eu nunca soube avaliar um aluno. Eu nunca soube daquela forma que eu queria. Hoje em dia, eu bato o olho num escrito da criança, eu sei avaliar, a hipótese de escrita. Coisa que eu não sabia.

Essa avaliação muda minha prática, com certeza, porque eu vou avançar, vou dar continuidade, eu vejo que o meu trabalho está dando certo. É uma avaliação para mim também. Eu vejo que está dando certo o que eu já estou fazendo, e eu continuo. Ou, eu mudo, ainda que precise fazer tudo de novo.

Depois do Letra e Vida, para mim, uma coisa interessante, que eu achei legal é trabalhar com o campo semântico. Talvez eu até já fizesse isso. Quando por exemplo, eu fazia uma história dessa, com a criança, muitas vezes, você pegava, fazia as palavras, tirava as palavras daí. Mas eu não sabia que tinha esse nome, porque já aconteceu de eu fazer coisa sem nada a ver. Sabe quando a gente põe coisas sem nada a ver. (Professora Paula).

Depois do Letra e Vida, eu aprendi a classificar, a ver o nível de aprendizagem das crianças.... As hipóteses. Eu comecei a aprender. Eu aprendi que tenho que trabalhar as palavras da mesma semântica que a criança aprende mais fácil, porque na verdade, ela lembra daquilo que a gente fala... só vai lembrar de frutas, por exemplo. Não importa se tem palavras compostas, sílabas compostas, nem nada. Mas eu sempre trabalhei em sílabas. Mesmo depois do Letra e Vida, eu achei que é mais fácil alfabetizar as crianças quando a criança percebe cada sílaba que forma a palavra. Quando a criança chega no sem valor sonoro, com o valor sonoro.... Quando a criança começa a colocar cada letra para uma sílaba, eu começo a trabalhar com sílaba. Eu faço mesmo o carreirão ainda, deixo ele lá e vou mostrando. Olha, “B” com “A” fica “ba”, mas eu não fico falando para fazer, nem nada. Eu quero escrever “banana”, ó o “ba-nana”... eles falam que não pode ficar soletrando, mas se você não soletrar, eu acho que as crianças não conseguem perceber rápido. Senão

demora muito. Até a criança conseguir, eu acho que demora muito.
(Professora Dora).

As professoras, agora, sabem avaliar em que nível de escrita a criança se encontra, segundo os estudos de Ferreiro (1999). No entanto, não mudaram suas práticas para ensinar a criança a escrever. Saber classificar o nível de escrita da criança, segundo a professora Dora, é bom, porque é um modo de identificar se ela precisa exercitar a letra, para depois aprender a sílaba e a palavra. Se a criança tem um nível menos avançado, de acordo com a avaliação, é porque não decorou ainda o jeito certo de escrever e, por isso, precisa treinar mais.

A professora Dora narra que, com a realização do Programa Letra e Vida, aprendeu a classificar a escrita das crianças e a trabalhar com ditados de palavras no mesmo campo semântico. Adquiriu esse conhecimento, que, como afirma, incluiu na prática, mas continua utilizando as famílias silábicas. Quando percebe que a criança está na hipótese silábica com valor sonoro, isto é, quando a criança escreve uma letra para cada sílaba, sendo sempre uma das letras da sílaba, a professora introduz o trabalho com as sílabas, sempre com o “carreirão” das sílabas exposto para as crianças consultarem.

Smolka (2003) faz uma crítica à utilização das classificações das hipóteses de escrita da criança. Segundo a pesquisadora, as incorporações nas redes de ensino da teoria proposta por Ferreiro (1999) têm sido adequadas e adaptadas à realidade brasileira sem, necessariamente, transformá-la. A partir dessas incorporações, ao invés de utilizar o conceito de maturidade e de prontidão, ouve-se dizer: “‘Essa criança é pré-silábica’ ‘Quantos silábicos você tem na sua classe?’ Em suma, os

rótulos se mantêm e se continua a culpar a criança pela não aprendizagem, pela não compreensão” (SMOLKA, 2003, p. 59).

Parece que a ideia apresentada por Smolka (2003) coaduna com a realidade expressa pela professora Maria. A concepção da professora sobre o que é alfabetizar continua igual a quando iniciou sua atividade docente, como ela mesma afirma.

Mais uma vez, a professora ratifica sua concepção e ressalta que o melhor é ser tradicional, como se não precisasse refletir sobre assuntos já dados e determinados pela história e sociedade, como se sempre fosse assim e devesse continuar sendo.

A formação deveria incidir justamente nesse aspecto para levar o professor a questionar sua própria prática, rever seus conceitos, não lhe impondo teoria ou dando ordens: “Não pode usar cartilha”, “Tem que usar o material x”. Parece que a maneira como o professor considera as proposições feitas na formação depende da pessoa que realiza essa formação. No caso da professora Maria, ela não fez comentários a respeito do formador do Letra e Vida, mas se referiu à sua coordenadora pedagógica (que atualmente é a responsável pela formação em serviço dos professores, por meio do programa Ler e Escrever). Sobre as formações continuadas, valem alguns destaques para finalizar essa parte do livro.

Segundo Imbernón (2009); Cachapuz (2009) e Shulman (2005), a formação deve estar centrada na escola. Imbernón (2009) afirma que a formação dos professores deve estar baseada em cinco linhas de atuação: na reflexão prática e teórica sobre a própria prática, mediante análise da realidade; na troca de experiências entre os pares; na articulação da formação a um projeto institucional da escola; no posicionamento crítico diante das práticas do trabalho e no desenvolvimento profissional do

centro educativo, transformando inovações práticas isoladas em inovações institucionais.

Destaco a linha de atuação, proposta por Imbernón (2009), sobre a troca entre os pares, já que as professoras brasileiras ressaltaram que uma das aprendizagens para serem professoras foi a que tiveram com outros e com os próprios professores. Os professores portugueses caminham neste mesmo sentido ao afirmarem que o PNEP proporcionou momentos de encontros que permitiram a troca entre os pares. Esses momentos de trocas precisam ser potencializados pelas reflexões mediadas pelo formador, permitindo, assim, uma união entre teoria e prática, de forma que uma sustente a outra.

Outro fator merecedor de destaque é que a mudança de concepção não ocorre de maneira rápida e pontual, pois, como afirma Marcelo (2009), os professores entram nos programas de formação com crenças pessoais acerca do ensino e, geralmente, não mudam ao longo dessas formações.

Um ponto final ou apenas reticências

O meu avô dizia que as evidências eram todas sustentadas por mistérios. Criava jogos para inventarmos perguntas só para ver se todas as perguntas teriam uma solução. As mais absurdas talvez estejam adiadas, só o futuro lhes saberá responder. Inventar perguntas é aprender.

(Valter Hugo Mãe)

As perguntas que motivaram a pesquisa, ora apresentada neste livro, sobre quais eram as repercussões de programas de formação continuada nas práticas docentes, como os professores alfabetizam, mudam ou mantêm suas concepções e práticas suscitam inventarmos outras perguntas e apresentar algumas respostas provisórias e outras que, talvez, somente o futuro nos ajudará a responder. O que estas considerações, que não têm a pretensão de serem as finais, podem fazer é apenas apontar reflexões.

Retomemos, para tanto, de maneira sintética, o percurso até aqui para de traçarmos alguns paralelos entre as duas realidades (portuguesa e brasileira) apresentadas: a história da educação, a formação acadêmica dos parceiros da pesquisa, e as narrativas das trajetórias escolares desses parceiros, como alunos e como professores alfabetizadores. Sempre ressaltando as formações continuadas e os reflexos dessas na prática docente.

Síntese histórica...

Alguns acontecimentos, tais como a Revolução Industrial e a Reforma Protestante, impulsionaram as sociedades ocidentais desde o século XVI, para a transição de uma sociedade oral para uma sociedade baseada na escrita. Nesse contexto, a alfabetização da população se tornou necessária e a escola foi a principal responsável por esse processo.

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

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

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

Os dois países viveram um regime ditatorial. Em Portugal, na década de 1970, e o Brasil, na década de 1980, voltaram a ser países

democráticos. Juntamente com a redemocratização, essas nações também elaboraram novas Constituições: Constituição Portuguesa, em 1976, e Constituição Federal, no Brasil, em 1988, e, especificamente para a educação, a Lei de Bases do Sistema Educativo (PORTUGAL, 1986) e a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996).

A globalização auxilia na homogeneização da educação por meio das avaliações externas das agências internacionais e, assim, a formação do professor fica em foco (MAUÉS, 2009). Nos dois contextos estudados, há propostas de formação continuada de professores, sendo que o foco das narrativas foi acerca de dois Programas de Formação Continuada (o mais recente realizado por todos entrevistados na época da geração dos dados da pesquisa): o Programa Nacional de Ensino do Português e o Programa Letra e Vida (SP).

Síntese do que aprendemos com as narrativas....

A escolha metodológica, que privilegia a narrativa de professores, se deu na tentativa de apresentar um breve espaço de tempo da história da educação, ouvindo os protagonistas da educação (os professores). Para, assim, possibilitar a compreensão dos fatos históricos a partir das narrativas desses atores e não somente em documentos oficiais. Dessa forma, pretende-se uma aproximação da realidade educacional desses países e a construção de subsídios para se pensar projetos futuros que abracem a educação nos mesmos.

Dessa apresentação, elencamos algumas características comuns e divergentes entre os professores entrevistados, além daquelas exigidas como pré-requisitos para serem parceiros da pesquisa:

- de todos os professores entrevistados, somente um fez pré-escola;

- todos os professores portugueses foram alfabetizados mediante ao uso de um manual único, pois ainda viviam sob a ditadura de Salazar;

- as professoras brasileiras foram alfabetizadas por meio da cartilha Caminho Suave;

- na formação do Magistério, dois professores portugueses viveram a mudança de Governo e, conseqüentemente, da duração do curso, que passou de dois para três anos;

- todas as professoras brasileiras foram formadas no Magistério na mesma escola, mas em épocas diferentes;

- a maioria dos professores entrevistados confere ao estágio uma oportunidade de aprendizagens para ser professor;

- somente uma das entrevistadas cursou o nível superior logo após o magistério; os outros cursaram em serviço; uma professora portuguesa não se graduou, e o professor cursou sociologia;

- poucos foram os professores que relataram outras formações continuadas, dando a entender que, principalmente em Portugal, praticamente não houve formações continuadas que tratassem da didática da língua portuguesa.

Algumas considerações finais podem ser destacadas sobre os programas e sobre as práticas dos professores com base nas narrativas:

- em relação ao Programa Nacional do Ensino do Português, os professores destacaram como positivo que a formação proposta foi realizada por um professor das séries iniciais do Ensino Básico;

- tanto os professores portugueses como os brasileiros ressaltam as propostas de leitura dos programas, afirmando que hoje leem mais e com estratégias diversificadas;

- as duas entrevistadas (Joana e Paula), que tiveram experiências em turmas multisseriadas e em contextos mais diversificados, se mostraram mais autônomas na construção das escolhas de estratégias pedagógicas. No entanto, continuam até os dias atuais alfabetizando por intermédio de letra e sílabas;

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

- no contexto brasileiro investigado, a questão dos métodos e de propostas de alfabetização está presente nos materiais do programa, ressaltando-se que o construtivismo prega a não utilização de métodos, devendo professor proporcionar ambientes e materiais para a criança construir sua escrita;

- Para aprender a alfabetizar, a recorrência mais citada, principalmente nas entrevistas brasileiras, foi a influência de um outro professor mais experiente que os ensinou na prática, como os professores parceiros desta pesquisa deveriam ensinar;

- Nenhum dos programas apresenta métodos de alfabetização, o PNEP, aparentemente, porque essa questão não é considerada o “problema” da alfabetização, e o Letra e Vida, porque apresenta a crença de que o “problema” da alfabetização está justamente na utilização dos métodos tradicionais;

- de acordo com as narrativas e observações dos contextos pesquisados, a circulação de livros na escola é maior hoje, em relação ao tempo em que os professores foram alfabetizados;

- nas escolas brasileiras, onde foram realizadas as entrevistas, depois do programa Ler e Escrever, há materiais diversificados de literatura oferecidos na sala de aula e na sala de leitura;

- os professores brasileiros afirmam conhecer e utilizar nas suas práticas, depois da realização do curso Letra e Vida, a avaliação da escrita das crianças. No entanto, todos, a partir dos resultados da avaliação, retomam os conteúdos dados, mas não modificam suas práticas de ensino;

- alguns professores portugueses narram sobre a utilização maior da planificação e avaliação da escrita depois do PNEP;

- os professores que relatam terem mudado a prática, dizem que o fizeram porque estavam mesmo em busca de uma mudança, por se sentirem inseguros, e insatisfeitos com o próprio trabalho, ou, porque tiveram a oportunidade de vivenciar de perto um exemplo de outro professor que “provou”, por meio dos resultados das crianças, que outra prática é possível, e se disponibilizou a ajudar;

- os métodos tradicionais de ensino parecem oferecer ao professor a segurança de que está fazendo “a coisa certa”, já que é uma prática existente há séculos e, ainda, realizada por professores mais experientes.

Concluindo este livro, mas não a pesquisa e a ânsia por professores mais bem formados e capazes de serem os protagonistas da educação (me incluindo tanto quanto professora como formadora), considero que a maior contribuição dos programas é em relação à maneira e à quantidade de leituras que os professores realizam com os

seus alunos depois de cursarem os mesmos. Há mudanças de práticas, ou poderia dizer, adaptações e modificações e/ou ampliações de algumas atividades docentes. Porém, não mudam algumas concepções mais enraizadas, como é o caso da crença ainda existente de que, para aprender a ler e escrever, é preciso que o indivíduo aprenda aos poucos, de maneira cumulativa, o que Weisz (2003a) denomina método empirista.

No momento da realização da pesquisa, houve iniciativas governamentais em ambos os países acerca de propostas de formação inicial e continuada de professores, por meio de financiamentos públicos e privados. Do ponto de vista do conhecimento científico, a produção intelectual de pesquisadores avança na elaboração de estudos sobre a prática docente e o modo como o sujeito aprende e como o professor pode atuar nesse processo de aprendizagem. No entanto, essas ações parecem insuficientes para a modificação qualitativa de práticas educativas envolvendo processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Algumas proposições que considero mais eficientes revelam o texto como unidade básica do ensino, em situações reais de leitura e escrita, mas ainda estão, aparentemente, longe de serem colocadas em prática.

As ideias anteriores parecem revelar, portanto, a carência de estudos sobre as melhores maneiras de se realizar uma formação continuada, já que é notória a necessidade de tê-la no processo em que o profissional se torna professor alfabetizador ou de outros anos da escolaridade. Essa formação deve ser baseada na prática e, ao mesmo tempo, ir além dela para o aprofundamento teórico e retornar a ela para ressignificá-la.

No caso de Portugal, a iniciativa do PNEP de indicar um professor que trabalha com as séries iniciais do ensino básico para ser o

formador de outros professores atuantes em escolas governamentais revela-se como uma conquista. Mas ainda faltam subsídios teóricos, como esta pesquisa revelou, para o formador ser capaz de mudar a si próprio e proporcionar momentos de reflexão para os outros professores com os quais trabalha nesse programa.

Outro aspecto realizado no PNEP foi a formação do professor residente na universidade. Essa prática, porém, precisa ser mais contínua, não feita em uma formação pontual, porque, para rever a prática, é preciso tempo e, também, devem ocorrer mudanças de concepções enraizadas, o que não acontece de uma hora para outra.

No Brasil, o Programa Ler e Escrever parece dar uma resposta parcial para essas reflexões referentes à formação continuada de professores. Ele vem em decorrência do Letra e Vida; no entanto, é proposto com várias modificações, dentre elas, quem é o formador e onde atua (talvez, porque tenham percebido que a melhor maneira de formar o professor não era tirando-o da escola, mas inserindo o formador no contexto da escola). No Letra e Vida, a proposta é de que o formador seja o coordenador pedagógico da escola e faça a formação no ambiente escolar, atuando no horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), nas quatro horas destinadas para estudo (que atualmente o professor pode escolher fazer ou não, sendo que recebe por elas) e nas salas de aula.

Essas horas também podem ser ampliadas e potencializadas com as reflexões sobre a prática dos professores, já que esta pesquisa revelou, por meio das narrativas, que uma das maneiras de o professor aprender sua profissão é observando e tendo a prática de outro professor como exemplo.

Apesar de o Ler e Escrever visar à formação dos professores em serviço, há vários empecilhos que impossibilitam essa proposta de eficiência do programa: em muitas escolas falta o espaço físico para comportar os professores por mais tempo na escola e falta também o coordenador, em determinadas escolas.

Este livro não serve ao propósito de enumerar esses problemas, mas, sim, de tentar ampliar a discussão envolvendo as políticas públicas que, ainda, parecem desconsiderar que formações continuadas eficazes exigem mudanças conceituais (didático-pedagógicas) e organizacionais para que, de fato, se efetivem como momentos de reflexão com implicações pedagógicas dos modos de ser e de atuar dos professores no Brasil e em qualquer outro lugar.

Com essa perspectiva, a proposição de uma formação centrada na escola deveria, dentre outros elementos fundamentais, envolver: uma formação centrada na escola (IMBERNÓN, 2009; CACHAPUZ, 2009 e SHULMAN, 2005). Imbernón (2009) afirma que a formação dos professores deve estar baseada em cinco linhas de atuação: na reflexão prática e teórica sobre a própria prática, mediante análise da realidade; na troca de experiências entre os pares; na articulação da formação a um projeto institucional da escola; no posicionamento crítico diante das práticas do trabalho e no desenvolvimento profissional do centro educativo, transformando inovações práticas isoladas em inovações institucionais.

Destaco a linha de atuação, proposta por Imbernón (2009), sobre a troca entre os pares, já que as professoras brasileiras realçaram que uma das aprendizagens para serem professoras foi a aprendizagem com outros professores e os professores portugueses afirmaram que o PNEP proporcionou momentos de encontros que permitiram a troca entre os

pares. Esses momentos de troca precisam ser potencializados pelas reflexões, mediadas pelo formador, permitindo, assim, uma união entre teoria e prática, de forma que uma sustente a outra.

Outro fator merecedor de destaque é que a mudança de concepção não ocorre de maneira rápida e pontual, pois, como afirma Marcelo (2009), os professores entram nos programas de formação com crenças pessoais acerca do ensino e, geralmente, não mudam ao longo dessas formações.

A partir das narrativas e das reflexões realizadas sobre a formação dos professores, é possível destacar:

- a realização dessa formação por uma pessoa que conhece o contexto, como foi possível aprender da discussão do contexto de Portugal;

- o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos capazes de mobilizar reflexões e efetivas ações pedagógicas promotoras de aprendizagem formadores de leitores e produtores (autores);

- o acesso desse formador à sala de aula, não como “inimigo” ou “alguém que supervisiona e aponta erros”, mas como parceiro e sujeito capaz de contribuir com as possibilidades de formação de si e do outro (no caso, o professor da sala de aula);

- uma gestão democrática e participativa a partir da qual todos os envolvidos (diretores, coordenadores, professores, alunos, servidores e comunidade) possam formar um grupo de trabalho voltado para a formação cultural e humana de todos (adultos e crianças), o que envolve repensar o modo (ou os modos) de se aprender a ler e a escrever.

A partir das constatações dos professores, sobre a formação continuada, vale destacar:

1. a mudança de uma concepção teórica normalmente não ocorre mediante uma formação pontual (MARCELO, 2009);
2. a relação entre teoria e prática deve ser o foco da formação continuada para a melhor construção da praxis docente (PIMENTA, 2001);
3. a formação em contexto pode ser favorecedora de melhores aprendizagens (IMBERNÓN, 2009; CACHAPUZ, 2009);
4. os programas de formação deveriam ser capazes de centrar-se nas ações docentes para, a partir delas, refletir, propor, rever, alterar (VEIGA, 2009; IMBERNÓN, 2009);
5. o professor deveria participar de todo o processo de formação como protagonista, como alguém que tem contribuições, capaz de construir seu “próprio” modo de ensinar (CACHAPUZ, 2009).

Por fim, sem cessar as discussões ora apresentadas, vale retomar o valor das defesas teóricas dos programas. Mas sem torná-las dogmas, verdades absolutas, uma vez que, como qualquer outro documento, tais propostas deveriam assinalar indicações de leitura capazes de ampliar os referenciais teórico-metodológicos dos professores. Assim, dando-lhes a oportunidade de irem além do que está posto, por intermédio de escolhas conscientes de seus fundamentos teóricos essenciais para alicerçar sua prática cada vez mais intencional e qualitativa.

Referências

- ADAMS, Marilyn Jafer *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALMEIDA, Djanira Soares de Oliveira. Educação a distância: formação de educadores. *In*: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 6, 2005, São Paulo. **Anais [...]**. Franca: Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2005.
- ALVES, Silvia Maria Alvadia. **Formação contínua de professores no contexto do programa Nacional de Ensino do Português: a reflexão colaborativa como dispositivo de mudança**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Universidade do Porto, Porto, 2009. 112p.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara. **Ciclo básico: o professor da escola pública paulista e uma proposta de mudança**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 1989.
- ARENA, Dagoberto Buim. O pai é o papá: a versão de o bebê baba em Portugal. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 31, 2008, Minas Gerais. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2008. v. 1. p. 1-17.
- BALÇA, Ângela. Literatura infantil portuguesa: de temas emergentes a temas consolidados. **E-F@BULAÇÕES**, p. 1-9, 2008. Disponível em: ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf. Acesso em: maio 2011.
- BAPTISTA, Maria Isabel Alves. **O ensino primário: currículo, práticas e políticas de formação**. Lisboa: Educa e Autora, 2004.

BARBEIRO, Luís Filipe; PEREIRA, Luísa Álvares. **O ensino da escrita: a dimensão textual**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Práticas de leitura e conceitos sócio-ambientais: livros didáticos (1997-2003)**. São Paulo: Arte & Ciência, 2009.

BARROSO, João. Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003.

BENAVENTE, Ana. **Escola, professoras e processos de mudança**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.

BOTO, Carlota. Aprender a ler entre cartilhas: civilidade, civilização e civismo e pelas lentes do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 493-511, set./dez. 2004.

BOURDIEU, Pierre Félix. **A miséria do mundo**. 4. ed. Vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 26 maio 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do Formador, módulo 1**. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do Formador, módulo 2**. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Guia do Formador, módulo 3**. Brasília: Ministério da Educação, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Coletânea de textos: módulo 1**. Brasília, DF, 2003a. (Contribuições à prática pedagógica-1- M1U3T10).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Coletânea de textos, módulo 2**. Brasília, DF, 2003b. (Contribuições à prática pedagógica – 2 M1U4T9).

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Coletânea de textos, módulo 3**. Brasília, DF, 2006. (Biografia do Programa).

_____. Ministério da Educação. **Decreto 5.622/95 de 20 de dez 2005**. Regulamenta o Art. 80 da lei 9.394/96. Disponível em: <http://legislação.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASÍLIA. **PISA 2000**. Relatório Nacional, 2001. Disponível em: www.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf. Acesso em: 20 maio 2021.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 4-13, fev. 1988.

CACHAPUZ, António Francisco. Ensino, qualidade e formação de professores: necessidades actuais. *In*: BONITO, Jorge (Org.). **Ensino, qualidade e formação de professores**. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o Bá-Bé-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CANDEIAS, António. Modernidade, educação, criação de riqueza e legitimação política nos séculos XIX e XX em Portugal. **Análise Social**. v. 81 n. 176, p. 477-498, 2005.

CANDEIAS, António. **Educação, Estado e Mercado no século XX**: apontamentos sobre o caso português numa perspectiva comparada. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon. 2004.

CASTELHANO, Valdete Júlio de Carvalho. **Professores alfabetizadores da rede pública estadual e o Programa Letra e Vida**. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUSA, M. Cecília C. C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. *In*: CATANI, Denice (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **Cefam**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

CORREIA, António Carlos da Luz; SILVA, Vivian Batista da. **Manuais pedagógicos Portugal e Brasil – 1930 a 1971**: produção e circulação internacional de saberes pedagógicos. Lisboa: Educa, 2004. (Cadernos Prestige 13).

DUARTE, Inês. **O conhecimento da língua**: desenvolver a consciência linguística. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Alfabetização rede pública de São Paulo: a história de caminhos e descaminhos do Ciclo Básico**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, São Paulo, 1995.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leite; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte anos da prática do ciclo básico na rede estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, 2005.

FERNANDES, Rogério. Da palmatória à internet: uma revisão da profissão docente. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 11, p. 11-39, 2006.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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

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

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. São Paulo: Editorial Estampa, 1973.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.29, n. 105, p. 1211-1234. set/dez, 2008.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. **O afetivo para a psicologia históricocultural: considerações sobre o papel da educação escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Marília, 2008.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthach. **Formação de professores alfabetizadores**: efeitos do programa “Letra e Vida” em escolas da Região de Assis. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 31-42, maio 2009.

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

_____. **Formando crianças leitora de texto**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994b.

JOSSO, Marie Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In*: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos da Leitura. 10 ed. Campinas: Pontes, 2007.

KRUEL, Yolanda Betim Paes Leme de. **Cartilha Moderna**. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização: uma proposta para a escola pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 52, p. 25-33, fev. 1985.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. É possível ler na escola?. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Coletânea de textos, módulo 2**. Brasília, DF, 2003, p. 1-23. (M2UET2).

LIMA, Emília Freitas de. O curso de pedagogia e a nova LDB. *In*: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. 2. ed. São Carlos: UFSCAR, 2002. p. 205216.

LOPES, Valéria Virginia. **Egressos do Cefam: representações da formação inicial e da prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2000.

LOUREIRO, Paula Cristina de Rocha. **1º ciclo do Ensino Básico: velhos - novos actores (Estudo de caso)**. Dissertação (Mestrado em Administração e planificação da Educação) - Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal, 2006.

MÃE, Valter Hugo. **As mais belas coisas do mundo**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2019.

_____. **Contra Mim**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2020.

MALDANER, Otavio Aloisio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. *In*: NUNES, Clarice *et al.* **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCELINO, Celine Isabel Monteiro. **Método de iniciação à leitura: concepções e práticas de professores**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal, 2008.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 15 maio 2011.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braduel, 2005.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; DUARTE, Newton. O discurso pedagógico construtivista na rede estadual de ensino paulista no período de 1983 aos dias atuais. *In*: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (Orgs). SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 8, 2009. **Anais** [...]. 2009.

MARQUES, Waldemar. **Escola-Padrão: acertos e equívocos de uma política educacional**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, 1997.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira**. Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 473-492, 2009.

MELLO, Sueli Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. *In*: GOULART, Ana Luiza; MELLO, Sueli Amaral (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de linguagens**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 23-40.

MEYER, John W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. *In*: NÓVOA, A; SCHRIEWER, J. **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

MILLER, Stela. **O epilingüístico: uma ponte entre o lingüístico e o metalingüístico. Trabalho com narrativas**. 1998. 185p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília, 1998.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo 1877/1994)**. São Paulo: Editora UNESP; Brasília MEC CONPED, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 20 nov. 2011.

_____. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **ACOALFA: Acolhendo a alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: 9 set. 2008.

NASCIMENTO, Célia Regina; SOLIGO, Rosaura. Leituras e leitores. *In*: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Coletânea de textos, módulo 3**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2006. p. 1-7 (M3U4T7).

NÓVOA, António. História de vida: perspectivas metodológicas. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. **Evidentemente**. Lisboa: Asa Editores SA, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação/formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, 2006a.

_____. As histórias de vida como artes formadoras da existência. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDNEB, 2006b.

PORTUGAL. **Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico**. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

_____. Lei de Bases do Sistema Educativo Português. N. 46/86. **Diário da República** – Série I, n. 237, p. de 16 de outubro de 1986. Disponível em: <http://diario.vlex.pt/vid/leioutubro-33086737>. Acesso em: 9 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 207/96. **Diário da República** - I SÉRIE-A, n. 254, p. 3879-93, 2 nov. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Currículo Nacional do Ensino Básico:** competências essenciais, 2001.

_____. Resolução do Conselho de Ministros n.º 86/2006. Dispõe sobre o Plano Nacional de Leitura. **Diário da República**. n.º 133, p.4856-61, 12 jul. 2006.

_____. Despacho n.º 546/2007. **Diário da República**. 2ª série – n.º 8, p. 899-900, 11 jan. 2007a.

_____. Ministério da Educação. **Despacho n.º 2143/2007b**. Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências para Professores do 1º Ciclo. Disponível em: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt>. Acesso em: jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Decreto Lei n.º 15/2007c de 19 de janeiro. **Diário da República**, n. 14, 19 janeiro de 2007. Dispõe sobre Carreira Docente. Disponível em: <http://diario.vlex.pt/vid/decreto-lei-janeiro>. Acesso em: abr. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Despacho n.º 6754/2008**. Dispõe sobre Formação Continuada em Matemática. Disponível em: <http://sitio.dgicd.min-edu.pt>. Acesso em: jul. 2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Os sentidos**. São Paulo: Global, 2009.

RIQUETI, Carlos Eduardo. **Uma experiência de auto-gestão de professores e alunos da E.E.S.G. Prof. Ayres de Moura – 1984 a 1994**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.

SANTO, Esmeralda Maria. Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. **Revista Lusófona de Educação**, n. 8, p. 103-115, 2006.

SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Cefam: que tipo de prática docente produziu**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Saresp 2008: Relatório Pedagógico: Língua Portuguesa**. Secretaria da Educação. Coordenação geral Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. v. 1.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série**. São Paulo: FDE, 2008.

_____. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: coletânea de atividades – 1ª série**. Seleção e adaptação de atividades Cláudia Rosenberg Aratangy. São Paulo: FDE, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Governo do Estado de São Paulo. **Ler e Escrever**. São Paulo: [20--]. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/Programa.aspx>. Acesso em: 27 jul. 2009.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 2005, p. 1-30. Disponível em: <http://www.gr.es/local/recfpro/Rev.92art1.pdf>. Acesso em: ago. 2011.

SILVA, Zoraide Inês Faustioni da. **Ciclo básico de alfabetização nas escolas estaduais da cidade de São Paulo: um estudo em quatro escolas**.

1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica-USP, São Paulo, 1990.

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

_____. **O ensino da leitura: a decifração**. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

_____. Comissão Nacional de Coordenação e Acompanhamento. **Programa Nacional de Ensino do Português**. Ensino do Português. 1º Ciclo do Ensino Básico. Doc.1. 2007/2008.

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

_____. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, Ana Luiza. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n.52, p. 1-21, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino Pesquisa narrativa escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. *In*: SOUZA, E. C., ABRAHÃO,

M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VIANA, Fernanda Leopoldina. **O ensino da Leitura**: a avaliação. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras escolhidas**. v. III. Madrid: Visor, 1995.

WEISZ, Telma. Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de formação de professores alfabetizadores. **Coletânea de textos: módulo 1**. Brasília, DF, 2003a. p. 1-5. (M1U2T5).

_____. O que está escrito e o que se pode ler: as relações entre o texto, como totalidade, e suas partes. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de formação de professores alfabetizadores. **Coletânea de textos: módulo 1**. Brasília, DF, 2003b. p. 1-5. (M1U6T5).

_____. Didática da leitura e da escrita: questões teóricas. **Pátio**, Artemd, p. 1-5, 2010. Disponível em: www.revistapatio.com.br. Acesso em: jan. 2011.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Livia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

Amanda Valiengo possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília (2005). Concluiu Mestrado em Educação (2008) e Doutorado em Educação, com estágio em Portugal (2012) pela mesma Universidade. Pós-doutora pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018). Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal de São João Del Rei, MG, no Departamento de Ciências da Educação e no Mestrado em Educação. É pesquisadora na área de Educação Infantil, brincadeira e leitura para a infância. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa CRIA - Centro de respeito às infâncias e suas aprendizagens. Membro do grupo de pesquisa: Grupo de Estudos e de Pesquisa em Especificidades da docência na Educação Infantil (GPEDEI, Unesp - Marília). Coordenadora de área no PIBID - Pedagogia. Desenvolve um projeto de extensão: CRIAÇÃO, envolvendo a educação infantil e as artes. Foi professora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, MG, nos Curso de Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Humanidades (2013-2016). Atuou como Vice-coordenadora da Licenciatura em Pedagogia (2013-2015). Coordenou o subprojeto PIBID Interdisciplinar Ler e Ser (UFVJM-Campus JK), envolvendo três áreas de conhecimento: Educação Física, Letras e Pedagogia (2014-2016). Exerceu atividades de docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura de Mogi das Cruzes, SP, de Vera Cruz, SP e na rede estadual de Ensino do estado de São Paulo. Foi professora universitária na Faculdade UNISUZ (Suzano) (2008-2013) e Universidade Brás Cubas (Mogi das Cruzes) (2012-2013).

A discussão acerca da alfabetização e formação de alfabetizadores luso-brasileiros norteia os debates neste livro. Ao lançar um olhar atento às realidades dos programas de Formação Continuada e seus impactos para os processos de alfabetização, esse estudo oferece argumentações e retratos que nascem das narrativas dos atores principais dessas práxis: os professores alfabetizadores.

O pano de fundo dessa obra é a história da formação docente, seus modos de preparo, reflexos e intersecções que marcaram a formação docente nesses dois países. Tudo isso narrado por aqueles que vivenciaram, na prática, duas das iniciativas governamentais voltadas a esse fim: o *Programa Letra e Vida* (São Paulo/Brasil) e do *Programa Nacional de Ensino do Português* (Portugal).

A partir das situações de acolhimento e escuta das narrativas dos participantes do estudo, o livro propõe uma discussão madura sobre a projeção e a real efetividade desses programas formativos de professoras e professores, cujo objetivo se refere à “humanização” desses educadores, mediante uma instrumentalização teórica e metodológica.

Nesses processos, o desafio posto é a criação de condições favoráveis para estudos e reflexões sobre o papel da educação escolar, evidenciando a atividade docente e a das jovens gerações.



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 0798/2018

Processo N° 23038.000985/2018-89

ISBN 978-655954110-2



9

786559

541102