

FORMAÇÃO DO LEITOR EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORAS

LEARNING TRAINING IN CONTINUED TRAINING PROGRAMS IN BRAZIL AND PORTUGAL: TEACHER REPRESENTATIONS

LECTOR DE FORMACIÓN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CONTINUA EN BRASIL Y PORTUGAL: REPRESENTACIÓN DE ENSEÑANZA

*Amanda Valiengo

**Elieuz Aparecida de Lima

***Mariana Sampaio

RESUMO: Este artigo tem como temática a representação de professoras sobre duas propostas de formação continuada no Brasil e em Portugal: o Programa Letra e Vida e o Programa Nacional de Ensino do Português, no que trata particularmente sobre a formação do leitor. As reflexões apresentadas são originadas em uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo geral foi analisar as representações de professoras sobre o Programa Nacional de Ensino do Português e sobre o Programa Letra e Vida. Nesse recorte apresentamos as representações das professoras investigadas sobre os impactos da formação continuada em suas práticas como formadoras de novos leitores. Essa pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada a partir da narrativa de dez professoras. Um dos resultados da investigação indica que as professoras assinalam mudanças e aumento na periodicidade de práticas de leitura, após a realização dos Programas, o que pode impactar positivamente no processo de formação de futuros leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Educação do leitor. Programa de formação continuada.

INTRODUÇÃO

Corroborando essas afirmações de Manguel (1997), compreendemos a leitura como atividade essencial à formação do humano em cada pessoa, capaz de agir, pensar, sentir de modo cada vez mais sofisticado. Com esse entendimento, é possível questionar: quais os princípios orientadores de modos de pensar e propor situações pedagógicas motivadoras da apropriação da necessidade de leitura, cuja função seja essencial no processo de humanização da pessoa? As formações continuadas podem ser promotoras de mudanças na prática docente, especialmente no que se refere à oferta de materiais e situações favoráveis à formação de

*Docente no Departamento de Ciências da Educação (UFSJ). Doutorado e Mestrado em Educação (UNESP). E-mail: ducavaliengo@gmail.com

**Docente do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Letras. (UNESP). Doutorado e Mestrado em Educação (UNESP). E-mail: aelislina2013@gmail.com.

***Docente da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Mestre em Educação (UNESP). E-mail: sampaiom84@gmail.com.

leitores? O que as representações das professoras¹ investigadas e retratadas na composição deste artigo revelam sobre o impacto de programas de formação continuada sobre suas práticas educativas dirigidas à formação de leitores?

Nossos estudos e pesquisas têm apontado o valor da formação inicial e continuada de professores como elementos articuladores de escolhas didático-metodológicas orientadoras de processos de ensino e de aprendizagem potencialmente motivadores de um pleno e rico desenvolvimento das crianças desde que são pequenininhas.

O foco principal do artigo será as reflexões acerca das representações de professoras sobre duas propostas de formação continuada: uma no Brasil –, intitulada “Programa Letra e Vida” –, e uma em Portugal –, denominada “Programa Nacional de Ensino do Português”. Dirigimo-nos particularmente neste estudo à formação do leitor. Especificamente, buscou-se analisar a apresentação dos programas de formação e dos materiais específicos sobre leitura.

De cunho qualitativo, o estudo realizou-se a partir da narrativa de 10 (dez) professoras (cinco de Portugal e cinco do Brasil) sobre suas histórias de vida como alunas e professoras alfabetizadoras. Buscamos discutir, ao longo deste artigo, parece-nos evidente como um dos resultados da investigação que os programas de formação continuada investigados são assinalados pelas professoras como motivadores de mudanças em suas práticas, com especial atenção à periodicidade de práticas de leitura, o que pode impactar positivamente no processo de formação de leitores.

O PROGRAMA LETRA E VIDA O PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS, E SUAS PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

No geral, apresentaremos os dois programas: o Letra e Vida (BRASIL, 2001a, b, c) e o Programa Nacional de Ensino do Português (PORTUGAL, 2006), por ter levado em consideração o tempo histórico em que foram implantados, para, em seguida, caracterizarmos, nesses programas, as propostas de formação voltadas especificamente para a leitura.

Destacamos que o Programa Letra e Vida (BRASIL, 2003c) foi concebido e organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC na gestão do Ministro Paulo Renato Souza (HERNANDES, 2008). Consideramos que apesar de terem realizado algumas

¹Optamos pelas expressões “professora” ou “professoras” no feminino, pois a maioria dos professores dos anos iniciais do Ensino Básico e Fundamental são mulheres.

mudanças na carga horária, passou de 200 para 180 horas, a concepção, o material e o desenvolvimento do Programa continuam iguais ao PROFA –, que é um curso de formação para professores alfabetizadores iniciado em 1999 em São Paulo e depois disseminado em nível nacional.

O objetivo desse Programa é o de “[...] desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2003c, p. 5), sendo que a justificativa está na necessidade “[...] de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos” (BRASIL, 2003c, p.5).

A formação desse programa baseia-se 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. Para tanto, foram preparados materiais destinados aos formadores e cursistas, como, por exemplo, o documento de apresentação (BRASIL, 2003c); o Guia de Orientações Metodológicas Gerais; o Guia do Formador (BRASIL, 2001 a, b, c); a Coletânea de Textos (BRASIL, 2003 a, b; BRASIL, 2006) e mais 30 programas de vídeo. São três volumes com o mesmo modelo de capa, mudam de cor (verde, vermelho e azul) e de conteúdo e mantêm a mesma organização interna contendo atividades a serem desenvolvidas, textos sobre o construtivismo e textos literários. O material dos formadores possui capa e organização interna semelhante.

Os profissionais responsáveis pela formação atuaram, também, como professores coordenadores, sendo que, conforme dados coletados, receberam todo o material previamente elaborado e organizado para aplicarem durante os encontros. Uma justificativa para a existência desse Programa pautou-se no problema do fracasso escolar, que foi apontado a partir de duas causas principais: a falta de formação adequada do professor e seus formadores (BRASIL, 2001a). Assim, conforme a política do programa quando foi idealizado, o problema do fracasso escolar é resolvido ao se proporcionar formação ao formador e ao professor.

O Programa Letra e Vida (S.P.) foi destinado em especial aos professores que atuam como alfabetizadores, mas, além desses, professor coordenador, professores de recuperação e reforço, assistentes técnicos pedagógicos, supervisores de ensino, diretor e professor coordenador da oficina pedagógica também podiam participar.

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

Durante os encontros são realizadas atividades permanentes, como a Leitura Compartilhada –, realização da leitura de diferentes gêneros de alguns dos textos indicados, em voz alta, pelo formador. O professor possui os textos na coletânea de textos, na Rede de Idéias (socialização realizada pelo grupo sobre as ideias do trabalho pessoal) e Trabalho Pessoal (realização de uma atividade proposta pelo formador em toda unidade). Há outras atividades, como o levantamento dos conhecimentos prévios, as atividades com o objetivo de ampliação de conhecimentos, a aplicação de conhecimentos. A síntese do assunto estudado é desenvolvida conforme a necessidade dos grupos formadores.

De forma geral, o Programa Letra e Vida (BRASIL, 2001a) está centrado em uma cultura escolar baseada no direito à aprendizagem. Pressupõe que seus processos, tanto na leitura quanto na escrita, ocorrem por meio da reflexão sobre esses processos e não por meio da memorização de sílabas, partindo do construtivismo.

Especificamente sobre a leitura, Weisz (2003), com base nos estudos de Ferreiro, afirma 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, - M1U3T10). De acordo com o documento, por volta dos quatro anos, a criança entra em contato com o mundo da escrita e 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.

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

Lerner (BRASIL, 2003b) aponta que, muitas vezes, a escola torna impossível o ensino da leitura, pois afasta a criança do ato de ler, devido a vários fatores, sendo que um deles é 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.

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

Soligo (BRASIL, 2003a), com base nos pressupostos de Smith (1999), afirma que a compreensão leitora depende da relação entre olhos e cérebro, o último determinante do que e como vemos. No momento da leitura, os olhos não deslizam linearmente, mas, sim, saltam rapidamente e acontece uma “adivinhação”, pois os olhos não captam tudo. Nesta ótica, 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. Soligo (BRASIL, 2003a, p.15) destaca que “[...] 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”.

Uma leitura fluente requer, assim, algumas estratégias de leitura. 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 encontrar somente o que é mais relevante na leitura. Essa estratégia nos permite encontrar, por exemplo, um nome em uma lista telefônica. As estratégias de antecipação possibilitam prever o desconhecido, o que está por vir. Podemos antecipar as palavras, sílabas e significados.

Por meio das estratégias de inferência é possível 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.

Já 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.

A proposta de formação do curso ‘Letra e Vida’ (BRASIL, 2001a) objetiva formar as bases teóricas do professor e considera que para o profissional ter êxito na sua prática docente, o mesmo necessita ir além do conhecimento da teoria que embasa a sua prática. Ou seja, necessita da construção de boas soluções práticas, como é o caso dos projetos, das atividades permanentes e da sequência de atividades (BRASIL, 2003a; b; BRASIL, 2006).

Nesse sentido, algumas situações na escola são sugeridas como permanentes, como é o caso da escrita reflexiva e em duplas produtivas; a avaliação, por meio das sondagens; e a leitura. Essas atividades se repetem de forma sistemática, previsível e a frequência é estabelecida conforme a necessidade das turmas. A leitura, especificamente, é uma prática permanente e diária do professor, tornando-o, nesse processo, um modelo de leitor.

Pelo exposto até aqui, o Letra e Vida (SP) é um curso de formação continuada com base teórica no construtivismo, formulado com materiais prontos para o formador aplicar, com o objetivo de atingir os professores alfabetizadores e melhorar o nível de alfabetização.

A partir desse curso é que foi montado o Programa Ler e Escrever (LER e ESCREVER, 2009). As professoras brasileiras envolvidas na pesquisa narraram alguns fatos relacionados a esse Programa. Apesar de suas diferenças, a base teórica é a mesma.

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi criado pelo Ministério da Educação de Portugal no ano letivo de 2006/2007, por meio do despacho nº 546/2007. Foi um programa de formação continuada para professores das séries iniciais do Ensino Básico (aqui no Brasil corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental), na tentativa, segundo o Ministério da Educação, de melhorar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a valorização das competências do professor como prioridades do governo (PORTUGAL, 2007).

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

Os formadores do Programa Nacional de Ensino do Português são professores universitários atuantes em cursos de formação inicial de professores. Esses profissionais formarão professores do 1º ciclo candidatados e selecionados para serem formadores residentes. O formador residente coordena o grupo de professores da sua escola; ao mesmo

tempo, forma e é formado. Esse programa destinou-se aos professores de infância e do 1º ciclo agrupados por escolas. Cada professor/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 (PORTUGAL, 2006).

O Programa Nacional de Ensino do Português (PORTUGAL, 2006) possui uma estrutura organizada num total não inferior a 120 horas por ano e abrange sessões temáticas e sessões tutoriais. As sessões temáticas incluem sessões plenárias regionais, realizadas no núcleo regional (Universidade), na maioria dos casos nas Escolas Superiores de Ensino (ESE), com duração de 30 horas, destinadas à atualização e ao aprofundamento científico; sessões de formação em grupo orientadas pelo professor residente na escola, com duração de 60 horas, destinadas à análise, a debates, à apresentação de materiais didáticos e de avaliação e à reflexão sobre as atividades de língua portuguesa. As sessões tutoriais, com duração de 30 horas anuais, orientadas pelo formador residente, visam ao apoio direto da atividade desenvolvida em sala de aula.

Os documentos propostos pelo Programa Nacional de Ensino do Português (PORTUGAL, 2006) para a formação são denominados brochuras, e são escritos, na sua maioria, por alguns dos idealizadores do Programa. São disponibilizados online e podem ser adquiridos no espaço Noesis², no Ministério da Educação. Foram propostos para responder a algumas temáticas ancoradas no Currículo Nacional do Ensino Básico (PORTUGAL, 2001).

Inicialmente, a proposta era a produção de 12 brochuras, mas somente 06 (seis) delas foram utilizadas, algumas delas nem foram escritas e impressas. Essas brochuras estão organizadas da seguinte forma: a) apresentação de uma discussão teórica; b) propostas práticas a serem realizadas em sala de aula; e c) sugestões de sites auxiliares do desenvolvimento de atividades práticas. Esse material estava organizado nas seguintes temáticas: desenvolvimento da linguagem oral; ensino da leitura; ensino da expressão escrita; utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua.

² O Espaço Noesis é um local do Ministério da Educação que tem o objetivo de informar e divulgar à comunidade educativa e ao público em geral informações na área da educação e currículo, por meio da biblioteca, de atendimento presencial e disponibilização de espaço para apresentações escolares. →
→ Mais informações consultar: <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=58>. Além de vender as brochuras do Programa Nacional de Ensino do Português, foi o local de algumas formações dos professores universitários associados ao PNEP.

Particularmente sobre a leitura, que é o foco deste artigo, foi proposto inicialmente como material de apoio: *O ensino da leitura: a decifração*; *O ensino da leitura: a compreensão de textos*; *O ensino da leitura: a avaliação*; *A formação de leitores: contextos de desenvolvimento da literacia*; *A formação de leitores: literatura para crianças*. As duas últimas brochuras não foram editadas nem utilizadas.

Dos materiais propostos, foram de fato publicados e utilizados nas formações do programa, e são objetos das análises subsequentes, os seguintes materiais: *O ensino da leitura: a decifração*; *O ensino da leitura: a compreensão de textos* e *O ensino da leitura: a avaliação*.

A brochura *O ensino da leitura: a decifração* (SIM-SIM, 2008) está dividida em três seções e tem o objetivo de responder às seguintes questões: O que faz com que algumas crianças aprendam a decifrar mais facilmente do que outras? Será que a aprendizagem da decifração exige pré-requisitos especiais? Existe um método ideal para o ensino da decifração?

Conforme Sim-Sim (2008), 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. Na compreensão de Sim-Sim (2008), decifrar significa identificar as palavras e relacionar a sequência da letra com a sequência do som correspondente. Depois dessa identificação, as palavras passam a ser conhecidas pelo leitor. E, para tal aprendizagem de decifração, torna-se essencial percorrer um caminho de apropriação de estratégias, por meio de um ensino explícito, consistente e sistematizado.

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

Duarte (2008) ressalta que as duas estratégias didáticas são importantes e necessárias. A questão está na forma como elas são apresentadas ao aprendiz, o qual vivencia várias fases de leitura: fase de leitura pré-alfabética, fase de leitura parcialmente alfabética e, finalmente, fase de leitura totalmente alfabética.

Quanto maior o conhecimento fornecido à criança em relação à consciência linguística e, principalmente, fonológica, melhor será a decifração. Com isso, o ensino deve combinar as

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

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

Sim-Sim (2007, p. 09) entende que 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”. 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.

Sim-sim (2007) faz a conceituação de que ler é compreender e de que a compreensão se caracteriza pela atribuição de significado ao lido. Há fatores dificultadores na compreensão de um texto: a falta de conhecimento prévio sobre o assunto e o desconhecimento de vocábulos utilizados no texto. Para a autora, o objetivo da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente. Para tanto, alguns pilares são necessários: a) rapidez e precisão da identificação de palavras; b) o conhecimento da língua de escolarização; c) a experiência individual de leitura e d) as experiências de mundo do leitor. As estratégias utilizadas pelo professor deverão se basear nesses quatro pilares.

Conforme a autora, 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.

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. (SIM-SIM, 2007)

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

Sim-Sim (2007) ressalta que 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. Para a autora, 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.

A brochura *O ensino da leitura: a avaliação* (VIANA, 2009) está dividida em introdução e mais três partes. Apresenta como pressuposto para a realização da avaliação o conhecimento do professor sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura, embasado na dimensão da decifração e compreensão, assim como vários modos e processos de avaliação da leitura (VIANA, 2009).

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

Com essas ideias, é possível perceber o Programa Nacional de Ensino do Português (Portugal) como um curso de formação continuada, formulado para a formação de professores formadores de leitores e produtores de texto que tem o mesmo objetivo do Letra e Vida no Brasil: Melhorar o índice de pessoas letradas no país. A seguir, tecemos reflexões sobre representações de dez professoras brasileiras e portuguesas especificamente sobre suas percepções sobre as práticas docentes, após a realização dessas duas formações.

REPRESENTAÇÃO DE PROFESSORAS SOBRE DUAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO DO LEITOR

As professoras envolvidas nessa pesquisa responderam aos seguintes critérios de perfil de participante no estudo: eram professoras da rede pública; atuaram preferencialmente como professoras alfabetizadoras desde a metade da década de 1980; realizaram o Magistério ou

antigo Curso Normal; realizaram as formações do Programa Letra e Vida (em São Paulo/Brasil) e do Programa de Ensino de Português (em Portugal).

Neste artigo, selecionamos aspectos que mais elucidam o que e como consideram que as formações influenciaram ou não suas práticas para a formação de leitores. Quatro aspectos são analisados: a quantidade de leitura, seu propósito, o ensino de diferentes estratégias e as maneiras de trabalhar com a leitura.

Especificamente sobre o primeiro aspecto, que é a periodicidade das situações de leitura, quando questionadas sobre o que mudou em sua prática depois da realização dos dois cursos de formação, foi unânime a afirmativa de que o trabalho com a leitura foi modificado ou pelo menos ampliado. A periodicidade dos momentos de leitura aumentou, como podemos verificar nas narrativas abaixo:

Eu leio para eles todos os dias, e a gente conversa sobre o texto. 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. (Professora Maria³)

O Programa Letra e Vida apresenta nos seus materiais e nas propostas de formação, uma proposição voltada à leitura diária realizada pelo professor. Quando um professor cursa o programa ‘Letra e Vida’, o mesmo vive situações, em todos os encontros, de 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 programa ‘Letra e Vida’ sugerem que o professor realize a leitura em voz alta para as crianças todos os dias.

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). Depois do Letra e Vida, acho que a quantidade de leitura para eles, como modelo, para eles lerem e entenderem, acho que é só (Professora Dora). 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)

³ Os nomes utilizados serão fictícios para preservar a identidade das participantes da pesquisa.

O Programa ‘Ler e Escrever’ foi um programa para as séries iniciais do Ensino Fundamental, com a proposta de diferentes maneiras de atuação nas escolas: produz materiais didáticos, seleciona materiais e dinamiza a entrega desses nas escolas, além de propor a formação de professores centrada na escola, proposta pelo professor coordenador de cada unidade escolar. Esse programa teve várias ações iniciadas em 2007 e ainda é realizado atualmente (LER e ESCREVER, 2009).

A periodicidade de situações de leitura passa a fazer parte dos processos de reflexões das participantes da pesquisa após a realização dos cursos, tendo na figura do professor um modelo de leitor para as crianças. Assim, ler diariamente para os alunos diferentes gêneros textuais possibilita maior contato com textos, bem como com um modelo de leitor. Como assevera Lerner (2003a), essa é uma atividade a ser realizada todos os dias, a partir da escolha de diferentes tipos de texto e com diferentes propósitos.

Sobre a questão do propósito, uma das professoras entrevistadas enfatiza que:

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)

Nessa perspectiva, a leitura serve para o ensino de algum conteúdo específico ou como pretexto para alfabetizar. Especificamente a professora Maria afirma não ter mais essa prática, apesar da realização da formação continuada (cujas defesas é a utilização da leitura de maneira mais ampla, a partir da organização do acervo) ter utilizado os materiais e espaços disponíveis na escola, bem como as ações didáticas envolvidas no processo de leitura, verificamos na narrativa de outras professoras a recorrência da utilização da leitura com a finalidade de ensinar um conteúdo, por exemplo:

A leitura é muito importante, começo com histórias sempre. Dou tudo a partir de uma história, matemática, estudo do meio, todos os dias temos a hora da leitura. Há sempre uma historiazinha pra contar, claro que eu escolho a história consoante aquilo que darei durante a aula. Se no estudo do meio quero dar a casa, eu vou arranjar uma historiazinha que depois possa dizer sobre a casa, os compartimentos da casa. (Professora Rita). Eu faço o seguinte: eu apresento uma história normalmente, e apresento uma palavra, por exemplo a palavra “foca” para o “F”. E desenho no quadro a foca, escrevo por baixo: “foca”, e depois escrevo as famílias em manuscrito e em imprensa: “fa – fe – fi – fo – fu”, pronto. Depois tem um cartaz com isso e coloco na parte superior do quadro, e quando eu ponho, por exemplo, no quadro a palavra, uma palavra qualquer: fato⁴, por exemplo. Escrevo a palavra fato, E os miúdos olham para palavra e alguns deles fazem: fa-fe-fi-fo-fu, fa-to; e quando eles fazem isso, eu já sei que eles sabem ler porque já aprenderam o mecanismo da leitura e da escrita. E isto é extraordinário! Para um professor é extraordinário! Quando eu vejo, é assim, antes de dizer, como eu venho dizendo, eu tenho 25, eu tinha 24 a fazer isso, portanto estavam a ler! Tinha um que não! E que eu... pronto! (Professor João).

Na narrativa do professor João, verifica-se que há uma permanência do ensino da alfabetização como fazia antes da formação, e ele encontra nos próprios materiais do PNEP seu embasamento teórico. O professor afirma que quando a criança consegue ver uma palavra, separá-la em sílabas e pensar nas famílias silábicas, aprendeu a ler. Para um dos autores que fundamenta os documentos do programa de formação português, o “[...] reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura”; sendo esse reconhecimento a associação que o leitor faz entre a representação escrita e sua forma oral; esse é o primeiro passo para o aluno se tornar leitor (SIM-SIM, 2007, p.21). A partir dessa perspectiva, o trabalho apresentado pelo professor faz sentido: primeiro, a criança aprende a reconhecer a palavra; em seguida, aprende a ler como construção de significados.

Além de considerar a leitura como pretexto para a alfabetização, outras narrativas dos entrevistados referem-se à utilização da leitura para o ensino de outras disciplinas e conteúdos, como é o exemplo abaixo:

Nesse momento sim, agora já leem, partimos da história, contamos a história, analisamos a história, até eles chegarem aquilo que quero, por

⁴ “Fato” no português europeu corresponde, no Brasil, à palavra terno, ou seja, o conjunto de roupa, uniforme. Por exemplo, um fato da escola, quer dizer o uniforme da escola.

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).

A maneira de abordar um livro, a utilização de estratégias, de apresentação dos elementos paratextuais parece ter sido uma mudança na prática docente:

E nunca me tinha passado pela cabeça esta nova maneira de eu pegar num livro qualquer. É que aqui, não daria importância nenhuma, antes de fazer o PNEP, em que aquele livro não me dizia nada e que depois do PNPE, eu percebi como é que posso pegar nele, como é que eu posso explorar e os resultados que isso pode ter nos meus alunos. E, portanto, isso para mim foi o mais evidente e aquilo que foi, de facto, diferente. Foi essa parte! (Professora Joana). Agora faço um trabalho que eu não sabia. Um trabalho à volta do livro: mostro o livro, se está no computador mostro a capa sempre e normalmente eles têm que fazer a antecipação da história. É muito giro fazer a antecipação oral ou escrita, portanto através da capa, eles podem sempre dizer o que fala a história que normalmente, nunca é aquilo que está na história, não é? É muito engraçado para eles fazerem a comparação, então às vezes, tapa-e 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). Depois, exploram-se todos os elementos paratextuais: capa, contra capa, lombadas. Os elementos paratextuais, os miúdos sabem isso tudo. Os alunos, antes do PNEP, falava-se eventualmente, se calhasse, mas “O que interessa saber o que é a editora e o autor?”. Agora não, todos eles sabem quem é o autor, quem produz a história, quem imagina o ilustrador, o ISBN, que eu acho giríssimo aquele número que está atrás eles já perceberam, portanto, tudo isso à volta do livro... Eu não falava antes. Faço então a antecipação da história, o que é giríssimo, porque eles escrevem... Os miúdos agora escrevem com facilidade por causa de ser sobre uma história. (Professora Maria João)

Os elementos paratextuais (elementos contidos nos livros além do texto escrito, por exemplo, as ilustrações, dados da ficha catalográfica, título) não são explicitados nas brochuras do PNEP, mas, provavelmente, é um aspecto que pode ter sido explorado pela formadora. Na leitura de um livro ou texto, elementos como quem é o autor do texto, quem é o ilustrador, editora, ficha catalográfica, se fazem importantes, porque contribuem para que o leitor construa diversos sentidos no processo de leitura. Conhecer quem é o autor do texto, por exemplo, faz com que o aluno reconheça, em outras leituras, o mesmo autor, assim como suas características de escrita, seu público alvo. Por meio desse conhecimento, o aluno-leitor tem a possibilidade de escolher um livro porque é de um autor já conhecido.

Refletamos, na sequência, com o professor 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)

Ele acrescenta outras estratégias que podem ser realizadas durante a leitura:

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 “ouvidores”, mas muito mais do que isso, sejam participantes da história. (Professor João)

Na brochura “*O ensino da leitura: a compreensão de textos*”, Sim-Sim (2007) apresenta estratégias a serem utilizadas antes, durante e depois da leitura. Para ela, o professor pode se pautar em uma estratégia para envolver os alunos perguntando “O que vocês acham que vai acontecer?” O autor entende que essa estratégia possibilita a autoria do aluno, além de ter condições de prever o que acontecerá.

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

Sobre o conhecimento de alguns elementos do texto, uma professora portuguesa relata:

Eles sabem o que é capa, contracapa, acho que é importante eles saberem, lombada, o que costuma vir na capa: o nome do autor, o título do livro, eles sabem isso, vêm o ilustrador e a editora. Na contracapa, às vezes vem a biografia, outras vezes vem um pequeno resumo do livro, eles sabem isso. Depois dou-lhes uma fichinha. Eles têm uma capinha com as fichinhas dos textos informativos para estudar em casa. (a professora mostra o caderno que fica na escola e o material com as fichas que vai para casa). Depois de acordo com o livrinho, fizemos uma fichinha de leitura. Se quiser guardar lembranças dos livros que vai lendo, nada melhor do que guardar algumas

informações do livro. Um fichero de leitura permite isso: recordar facilmente o texto, saberes quantos livros leste e quando o fizeste, colocar o nome do autor do livro, da editora, isto é uma pequena introdução, depois o que eles fazem na ficha: o nome do autor: Miguel Souza Tavares, o título, isso faz organizar, parece que vão ficando com a cabecinha organizada, o título, a editora do livro, data de publicação, o ilustrador. Agora, à medida que vamos lendo vamos completando o resto da ficha. (Professora Amália).

Nessa narrativa, a professora comenta sobre alguns elementos paratextuais que os alunos aprendem e a proposta da ficha de leitura: “O ensino da leitura: a compreensão de textos” (SIM-SIM, 2007). Algumas estratégias de leitura incidem na observação de alguns elementos paratextuais que colaboram na leitura dos textos. Os conhecimentos paratextuais podem auxiliar o leitor na leitura, pois ajudam na compreensão do significado do texto.

A professora enfatiza que trabalha com fichas de leitura. Esse trabalho pode ser relevante, mas deve estar claro para a criança a razão de preencher essa ficha. Além de um momento de estudo, a ficha pode se configurar como um registro, por exemplo, de lembrança para a turma das histórias mais divertidas. Assim, o preenchimento da ficha passa a ter um significado diferente daquele de completar para aprender a ler e/ou escrever ou mesmo aprender um conteúdo específico.

Assim, ao longo da apresentação e discussão de trechos das narrativas, podemos depreender que as formações continuadas serviram, em alguma medida, para repensar práticas para a formação de leitores. Embora de maneiras diversas, as professoras aumentaram a periodicidade de suas práticas diárias de leitura e passaram a utilizar materiais fornecidos nos momentos de formação continuada para ratificarem ou modificarem suas ações com a perspectiva de formar leitores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os dois Cursos de formação continuada, o Programa Letra e Vida e o Programa Nacional de Ensino do Português, foram realizados, respectivamente, no Brasil e em Portugal, e, nos dois países, tiveram como um dos focos o trabalho com a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao refletirmos sobre a representação das professoras envolvidas na pesquisa e sobre suas práticas para a formação do leitor e na influência das formações, é possível depreender:

Após a realização dos cursos, as professoras passaram a refletir sobre o trabalho com a leitura de maneira a aumentar a periodicidade das situações de leitura na escola, tornando-se, muitas vezes, diária, e possibilitando à criança um contato com um modelo de leitor;

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 38-56, Maio/Agosto, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5081

O propósito da leitura se difere entre os professores, muitos ainda a utilizam como pretexto para ensinar algum conteúdo, alfabetizar. Outros refletem e comparam as mudanças ocorridas na própria prática ou no ensino que tiveram como alunos e o que realizavam no momento da pesquisa;

A maneira de ensinar a ler, o ensino de estratégias de leitura, de conhecer os elementos paratextuais são destacados como uma mudança depois da realização dos cursos, principalmente do Programa Nacional de Ensino do Português.

Concluimos, pelo exposto e nos limites deste texto, que analisar representações de professores e perceber mudanças, permanências e perspectivas para suas práticas pedagógicas, a partir de formações continuadas, nos possibilita propor situações educativas que nos conduzam, como formador de novos leitores, a tornar a leitura cada vez mais uma necessidade a ser apropriada desde a infância; e, para uma intervenção docente intencionalmente voltada a esse fim – formar leitores proficientes, assim, os programas de formação inicial e continuada são essenciais para formação de leitores.

LEARNING TRAINING IN CONTINUED TRAINING PROGRAMS IN BRAZIL AND PORTUGAL: TEACHER REPRESENTATIONS

ABSTRACT: This article has as its theme the representation of teachers on two proposals for continuing education in Brazil and Portugal: the Letter and Life Program and the National Portuguese Teaching Program, in which it deals particularly with the formation of the reader. The discussion is based on a doctoral thesis, whose general objective was the analysis of the representations of teachers on the National Program of Teaching of Portuguese and on the Letter and Life Program. In this exhibition, we present to the analysis representations of the investigated teachers about the impacts of the continued formation in their practices as formators of new readers. The qualitative research was carried out from the narrative of ten teachers. One of the results of the investigation indicates that the teachers indicate changes and increase in the periodicity of reading practices, after the realization of the Programs, which can positively impact the process of training of readers.

KEYWORDS: Basic education. Education of the reader. Continuing education program.

LECTOR DE FORMACIÓN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN CONTINUA EN BRASIL Y PORTUGAL: REPRESENTACIÓN DE ENSEÑANZA

RESUMEN: Este artículo tiene como tema la representación de los profesores en dos propuestas para la formación continua en Brasil y Portugal: Programa Carta y de la Vida y el Programa Nacional para la enseñanza del portugués, como es en particular para la formación del jugador. La parte de discusión de una tesis doctoral, cuyo principal objetivo era analizar las representaciones de los profesores sobre el Programa Nacional de la enseñanza del portugués y el Programa Carta y de la Vida. En esta exposición, traemos las representaciones análisis de los maestros investigaron los efectos de la formación continua en sus prácticas como la formación de nuevos lectores. La investigación cualitativa se llevó a cabo de diez maestros narrativa. Uno de los resultados de la investigación indican que los maestros indican

Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 38-56, Maio/Agosto, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5081

cambios y una mayor frecuencia de prácticas de lectura, después de la finalización de los programas, que pueden afectar positivamente a los lectores del proceso de formación.

PALABRAS CLAVE: La educación básica. Educación lector. Programa de educación continua.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Guia do Formador, módulo 1. Brasília: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Guia do Formador, módulo 2. Brasília: Ministério da Educação, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Guia do Formador, módulo 3. Brasília: Ministério da Educação, 2001c.

BRASIL. 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).

BRASIL. 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).

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de textos, módulo 3. Brasília, DF, 2006. (Biografia do Programa).

DUARTE, I. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

PROGRAMA LER E ESCREVER. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/Home.aspx>. Acesso em: 27 jan. 2016.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras. 1997.

NASCIMENTO, C. R.; SOLIGO, R. *Leituras e leitores*. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Coletânea de textos, módulo 3. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 2006, p.1-7 (M3U4T7).

⌘nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 38-56, Maio/Agosto, 2017. ISSN: 2236-0441
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.5081

PORTUGAL. Ministério da Educação. Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais, 2001.

PORTUGAL. Programa Nacional de Ensino do Português no 1º ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, 2006.

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

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

SIM-SIM. *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2008.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

VIANA, F. L. *O ensino da Leitura: a avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovações e de Desenvolvimento Curricular, 2009.

WEISZ, T. Idéias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Programa de formação de professores alfabetizadores: coletânea de textos: módulo 1. Brasília, DF, 2003^a, p. 1-5. (M1U2T5).

Recebido em novembro de 2016

Aprovado em julho de 2017