

MARÍLIA CURADO VALSECHI

**Desenredando os fios da Teia: análise de um
curso de formação continuada no contexto do
Programa Teia do Saber**

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - da Universidade Estadual de Campinas - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof^a Dr^a Angela Kleiman

**CAMPINAS
2009**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

V248d

Valsechi, Marília Curado.

Desenredando os fios da Teia : análise de um curso de formação continuada no contexto do Programa Teia do Saber / Marília Curado Valsechi. -- Campinas, SP : [s.n.], 2009.

Orientador : Angela Del Carmem Bustos Romero de Kleiman.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Formação continuada de professores. 2. Análise de interação em sala de aula. 3. Leitura. 4. Apropriação. 5. Saberes docentes. I. Kleiman, Angela. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

tjj/iel

Título em inglês: Disentangling the web's threads: analysis of a teachers' continuing education course in the context of the Program Webs of Knowledge ('Teia do Saber').

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Teachers' Continuing Education; Reading; classroom interaction; knowledge appropriation.

Área de concentração: Língua Materna.

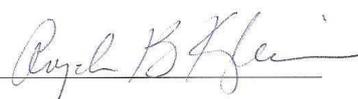
Titulação: Mestre em Lingüística Aplicada.

Banca examinadora: Profa. Dra. Angela Del Carmem Bustos Romero de Kleiman (orientadora), Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto, Profa. Dra. Cláudia Lemos Vóvio.

Data da defesa: 15/04/2009.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman 

Ana Lúcia Guedes Pinto 

Claudia Lemos Vóvio 

Carmen Zink Bolonhini _____

Márcia Rodrigues de Souza Mendonça _____

**IEL/UNICAMP
2009.**

À minha mãe, Elza, que sempre acreditou em mim e me ensinou a ter coragem para enfrentar as dificuldades e realizar meus sonhos.

Ao meu pai, Linoel, que nunca mediu esforços na concretização desses sonhos.

À minha irmã, Marina, sempre melhor amiga, pela sinceridade, união e força.

Ao meu querido irmão, Lininho, pela grande amizade, cumplicidade e exemplo de dedicação.

Ao meu amor, João Pedro, companheiro de todos os momentos, que sofre e vibra com as minhas angústias e vitórias.

Vocês são meu diamante!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Angela Kleiman, a quem admiro muito e tenho o orgulho de chamar “professora Angela”, por todo apoio pessoal e profissional e pelos ensinamentos sempre sábios, que me propiciaram mais do que crescimento profissional.

À Profa. Dra. Maria Antonia Granville, exemplo de determinação, coragem e perseverança, por toda confiança depositada em mim, que me trouxe a essa trajetória.

Às Profas. Dras. Cláudia Lemos Vóvio e Ana Lúcia Guedes Pinto, pelas leituras atenciosas ao meu trabalho e preciosas contribuições na qualificação.

Aos funcionários do IEL, em especial ao Cláudio Platero, pela atenção e disponibilidade sempre prestadas.

Ao grupo Letramento do Professor, pela carinhosa acolhida, pelas aprendizagens propiciadas em nossos encontros e pelas contribuições fundamentais ao meu trabalho. Agradecimento em especial à Júlia Maués, pela amizade, apoio e participação na entrevista, a Clécio Buzen, que também participou de uma entrevista, pela criticidade nas leituras da dissertação e por toda disponibilidade em oferecer as informações sobre o curso, e Glícia Azevedo, pelo carinho e pelas informações que também contribuíram para esse trabalho.

Ao Luís Camargo que, como os outros formadores, teve papel fundamental na pesquisa, sendo também muito atencioso e prestativo no oferecimento das informações necessárias.

Ao meu primo Joaquim Carlos Dias e sua família, que prontamente me receberam quando cheguei em Campinas, por todo apoio e carinho.

Às minhas queridas tias Rosa e Maria do Céu, pelas orações, palavras de conforto e agradável convivência.

À toda família Curado e família Valsechi, por estarem sempre torcendo por mim.

À família Arruda, por todo carinho e amparo.

À Ana Maria B. Garcia, pelas sábias palavras, que me tranquilizam nos momentos de angústia e me fazem refletir sobre as minhas emoções.

À Dona Mara, pelo caloroso acolhimento durante minha estadia na cidade de Campinas.

Aos meus amigos queridos, guardados no lado esquerdo do peito, por estarem sempre comigo, me apoiando e torcendo pela minha felicidade, em especial a Maria Carolina, Vivian, Renan, Vinícius, Juliano, Talita, Rafaela, Nathália, Juliana e Aline.

Às novas amigadas que surgiram na rica convivência na Unicamp, em especial à Carolina Dias, Paula De Grande e Luanda Sito, pelos momentos de alegria, pelas palavras amigas, pela disponibilidade em sempre ajudar e pelo espírito de união do grupo.

À Laura, outra amizade nascida na trajetória do mestrado, pela disponibilidade em me receber em sua casa.

Ao João Pedro, pelo amor, carinho e paciência, suportando, muitas vezes, minha ausência para que eu pudesse me dedicar ao trabalho.

Aos meus irmãos, pela amizade e união em todos os momentos.

Aos meus pais, pelo amor incondicional e participação intensa na minha vida.

A Deus, pelo dom da vida, da fé e do amor.

E a todos os que não foram mencionados, mas que, de alguma forma, estiveram ao meu lado nessa incrível jornada.

O homem é do tamanho de seu sonho, de seu ideal, de sua esperança, de seu plano; o homem faz o seu sonho e, ao realizá-lo, é o sonho que faz o homem.

Autor desconhecido

RESUMO

Nesse trabalho, analisamos um curso de formação continuada oferecido por uma equipe do Grupo Letramento do Professor – do qual fazemos parte – do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP), no âmbito do programa Teia do Saber, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP). Objetivando entender como o professor está envolvido no processo de formação continuada proposto, investigamos o modo como os formadores desenvolveram sua proposta de formação e analisamos como o professor alfabetizador se apropriou dos saberes relacionados à leitura, divulgados no curso. Utilizamos o Banco de dados do Grupo e, utilizando o paradigma qualitativo-interpretativista, tomamos como *corpus* para análise o planejamento dos formadores, transcrições de interação em sala de aula, diários de campo, planos e projetos de leitura elaborados pelos professores alfabetizadores; além de duas entrevistas com os formadores. Os resultados do nosso estudo mostram que, ainda que sejam propostos cursos consistentes do ponto de vista teórico-metodológico, como o curso “Ensino de leitura”, aqui analisado, o modelo fragmentado de formação continuada oferecido pelo estado aos professores interfere negativamente no processo de apropriação de saberes do professor alfabetizador, pois, enquanto processo naturalmente gradual, necessita de continuidade para que os saberes divulgados na formação possam ser integrados aos saberes já construídos e ressoar nas propostas pedagógicas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada de professores, Ensino de leitura, interação em sala de aula, apropriação de saberes.

ABSTRACT

In this dissertation, we analyzed a teachers' continuing education course offered by the Teacher's Literacy research Group at the Language Studies Institute (IEL-UNICAMP). The course was part of a Program called "Teia do Saber", offered by the State Secretary of Education in the state of São Paulo to primary and secondary school teachers. Aiming to understand how the teacher is involved in the continuing education program, we investigated the university team proposal as well as the teachers' ways of appropriating the course subject matter, on how to teach reading at the elementary level. We used the research data bank for our interpretive study, composed by: the instructors's lesson planning, transcripts classroom interactions, diaries, reading lesson plans and school projects prepared by the elementary school teachers and interviews with the instructors. Our results show that even when course with a consistent methodological / theoretical perspective are offered, such as the Reading course here analyzed, the continuing education fragmented model offered by the state education secretary to its teachers interferes negatively in the teacher's knowledge appropriation process, a gradual process that requires continuity so that the topics studied in the continuing education courses may be integrated to the teacher's already constructed theoretical and experiential knowledge and revoiced in the classroom.

KEY-WORDS: Teachers' Continuing Education, Reading, classroom interaction, knowledge appropriation.

Convenções de Transcrição:

/ interrupção ou corte brusco da fala

... pausa de pequena extensão

/.../ suspensão de trecho da transcrição original

:: alongamento da vogal

“ ” leitura de texto

‘ ’ discurso reportado

MAIÚSCULA alterações de voz com efeito de ênfase

[] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas

(()) comentário do analista

() suposição de fala sem nitidez

São utilizados sinais de convenção ortográfica: vírgula (,) ponto final (.) e ponto de interrogação (?) e também as convenções ortográficas do português.

Observação: Os nomes utilizados nas transcrições são todos fictícios, a exceção da pesquisadora, referente a trechos da entrevista.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| 0. INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1: Um olhar para as políticas públicas de São Paulo | 7 |
| 1.1 A formação do professor pelo programa “Teia do Saber” | 7 |
| 1.2 O papel das universidades: dos cursos de curta duração ao Programa Teia do Saber | 12 |
| 1.3 Organização e funcionamento do Teia | 22 |
| CAPÍTULO 2: Perfil metodológico da pesquisa | 31 |
| 2.1 A pesquisa qualitativa | 31 |
| 2.2 O contexto da pesquisa | 35 |
| 2.2.1 Os sujeitos | 35 |
| 2.2.2 Teia do Saber | 42 |
| CAPÍTULO 3: O Teia no IEL: O curso Ensino de leitura | 47 |
| 3.1 As concepções fundantes do curso | 47 |
| 3.2 Objetivos e conteúdo do curso | 52 |
| 3.3 Princípios norteadores da metodologia do curso | 57 |
| 3.3.1 Letramentos situados, múltiplos e suas implicações para a seleção textual | 58 |
| 3.3.2 Práticas de leitura | 63 |
| 3.3.3 Modelização para a sala de aula | 69 |
| 3.3.4 Letramento para o local do trabalho | 77 |
| CAPÍTULO 4: As vozes do curso Ensino de leitura: a interação professor/formador | 83 |
| 4.1 Análise da interação em sala de aula | 84 |
| 4.2. Apropriação de saberes sobre leitura nos trabalhos finais | 92 |
| 4.2.1 Apropriação nos planos de aula | 95 |
| 4.2.2 Apropriação nos projetos de leitura | 106 |
| Considerações finais | 121 |
| Referências Bibliográficas | 127 |
| Anexos | 135 |

0. INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa tem como objeto de descrição e análise um curso de formação continuada oferecido por uma equipe do Grupo Letramento do Professor do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEESP), no âmbito do programa “Teia do Saber”. Assim, partindo da investigação das práticas de letramento experienciadas no curso, da interação entre professores alfabetizadores¹ e formador e da apropriação de saberes divulgados no curso pelos professores alfabetizadores, por meio da análise dos trabalhos elaborados em função da avaliação de cada módulo, tentamos verificar em que medida o modelo do curso, ora em análise, conseguiu atingir seus objetivos de construir, com os professores alfabetizadores, uma concepção de leitura que sustente práticas pedagógicas produtivas, eficientes, condizentes com a concepção ensinada. Com este estudo de caso, pretendemos contribuir para a área da formação continuada, para melhor entender os fatores que devem ser levados em consideração para que a interação entre formadores e professores em formação seja mais eficaz possível, no sentido de que consiga integrar os objetivos de ambos os envolvidos na interação.

Pertencente ao Grupo “Letramento do professor” (doravante, Grupo), nossa pesquisa partilha de um de seus objetivos gerais, qual seja, “entender o que está envolvido nos processos, tanto de formação inicial quanto de formação continuada, a fim de contribuir para uma formação que resulte na autorização do professor para agir no seu contexto de ação” (KLEIMAN & MARTINS, 2007, p. 275). Dentro dessa proposta, esperamos contribuir com uma reflexão crítica que forneça subsídios à universidade numa perspectiva mais colaborativa e empoderadora, assumida pelo Grupo. Outro objetivo do Grupo para o qual esperamos contribuir com a presente pesquisa é conhecer as práticas de letramento profissionais de professores alfabetizadores em processo de formação continuada. Para a realização deste trabalho, utilizamos os dados do curso pertencentes ao Banco de dados do Grupo, mais especificamente, os roteiros das aulas do curso preparados pelos formadores,

¹ Os professores em formação serão denominados de professores alfabetizadores, ao passo que os docentes universitários, de formadores.

os planos e projetos de leitura elaborados pelos professores alfabetizadores, as transcrições da interação entre formador e professores alfabetizadores, os diários de campo das monitoras do curso, além de entrevistas realizadas com dois formadores.

Os objetivos específicos da pesquisa visam a:

- 1-) descrever e analisar o curso “Ensino da leitura²”, seus objetivos e atividades trabalhadas;
- 2-) verificar quais são os conceitos de leitura e os conceitos a ela relacionados (tais como “estratégias de leitura”, “letramento”, “compreensão”, etc.) apresentados nas aulas;
- 3) analisar se e como os professores alfabetizadores se apropriam dos conceitos apresentados;
- 4-) analisar os trabalhos finais vis-a-vis os objetivos do curso: quais atividades didáticas de leitura são privilegiadas pelos professores em processo de formação, tais como a escolha de textos, os procedimentos pedagógicos adotados para o trabalho com o texto.

Tendo em vista os objetivos apontados, nossa pesquisa busca responder às seguintes perguntas:

- 1- Como o curso esteve estruturado e de que maneira os formadores desenvolveram sua proposta de formação? Em outras palavras: como as práticas de ensino, no contexto do curso de formação continuada, estavam organizadas?
- 2- Que diferenças e semelhanças podemos encontrar entre as concepções sobre leitura do curso e as concepções dos professores alfabetizadores? Quais as diferenças passíveis de suscitar dificuldades?
- 3- O professor se apropria dos saberes do formador relacionados à concepção de leitura e os conceitos a ela relacionados? Em caso afirmativo, quais discursos são revozeados no processo de apropriação³ de saberes durante a formação?

² Tomamos a denominação que foi registrada na plataforma virtual que serviu de espaço para o diálogo entre os formadores, diferenciando, dessa forma, o curso em análise de outros intitulados “Ler para Aprender”, denominação do próprio programa “Teia do Saber”.

³ Entendemos por “apropriação” o processo de tornar própria a palavra de outro, proferida com as intenções deste, dominando-a e submetendo às nossas próprias intenções. Trataremos mais desse conceito na seção 4.2.

Faz-se relevante, a nosso ver, descrever o campo de investigação da nossa pesquisa, a Linguística Aplicada (doravante, LA). Definimos essa pesquisa como um trabalho de investigação científica da LA por tomar o objeto de estudo em seu contexto natural de produção, isto é, dentro da prática social situada de formação de professores, referente ao curso oferecido pela SEESP em parceria com a Unicamp. Trata-se de uma pesquisa de caráter transdisciplinar, já que, dada a complexidade do nosso objeto, torna-se necessário o amplo diálogo entre várias disciplinas de referência, como a Linguística, a Educação (sobre Políticas Públicas), os Estudos do Letramento, a Psicologia Cognitiva, a Filosofia da Linguagem – disciplinas que se “dissolverão no objeto”, nas palavras de Signorini (1998), isto é, que serão reconfiguradas nesse diálogo, tendo em vista a necessidade do nosso complexo objeto em estudo.

Ressaltamos que nossa pesquisa pretende contrapor-se à visão cristalizada e estigmatizada do trabalho do professor, que rotula esse profissional como incapaz de formar cidadãos leitores e é nesse sentido que ela pode ser caracterizada como uma pesquisa colaborativa e empoderadora. Assim, procuramos compreender o fenômeno da formação, partindo de uma perspectiva crítica do próprio trabalho dos responsáveis pela formação do professor, ou seja, buscamos estabelecer um olhar voltado para a própria produção acadêmica, que, junto com o governo, atua como responsável pela formação continuada do professor. Partilhamos, portanto, dos compromissos éticos do Grupo, que se preocupam com o fortalecimento do professor, por meio de um trabalho que procura requalificar as práticas de letramento desses profissionais e avaliar, por outro lado, o próprio fazer da academia enquanto instância formadora, além de produzir e disseminar conhecimentos de relevância para os processos de letramento profissional do professor. Esta postura de realização de um trabalho que prive pelo entendimento do processo de formação, em vez do reforço de estigmas, é defendida por pesquisadores do nosso Grupo, tal como afirma Vóvio e Souza (2005, p. 44-45): “O que se quer é deixar de lado estereótipos sociais nos quais são enquadrados sujeitos e que, na maior parte das vezes, não permitem reconhecer ou identificar possibilidades individuais trilhadas em um campo social compartilhado.”

Seguindo a perspectiva do Grupo, concebemos a formação do professor de um ponto de vista identitário. Em outras palavras, a preocupação do Grupo centra-se em torno da investigação de como as práticas de uso da língua escrita contribuem para a formação das identidades⁴ profissionais do professor.

Assim, acreditamos que a pesquisa cumpre com a responsabilidade ética que todo trabalho com a linguagem deveria possuir, segundo propõe Rajagopalan (2003): interfere na realidade, reconstruindo-a por meio de produção teórica sobre essa realidade, como é o caso da elaboração de subsídios para se pensar os cursos de formação continuada de professores. Acreditamos ainda que a pesquisa, além de colaborar na reconstrução da realidade, também busca conhecer melhor seus sujeitos na idéia de promover o redirecionamento da imagem dos professores, comumente caracterizado como profissional “incompetente”⁵, em busca de uma visão do profissional como agente de letramento.

A dissertação está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos uma análise das políticas públicas da SEESP voltadas para a formação continuada, em especial, o Programa Teia do Saber – contexto da pesquisa –, com ênfase na parceria entre esta instância governamental e as universidades. Iniciamos com uma breve descrição do Programa, atentando para as concepções sobre formação e sobre a figura do professor subjacentes. Em seguida, apresentamos um panorama a respeito do papel que as universidades vem assumindo na política da SEESP voltada para a formação continuada do professor e, por fim, nos detemos à organização e ao modo de funcionamento do Teia do Saber.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. Nele, expomos a definição da metodologia qualitativa, que caracteriza esse trabalho, a descrição dos dados utilizados, dos sujeitos sob análise e do contexto da pesquisa.

⁴ Consideramos “identidade” como um constructo dinâmico e heterogêneo, que está em permanente processo de (re)construção, cuja produção nada mais é que “produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem de si mesmas, desvelando, no mesmo movimento, aquilo que não são.” (VÓVIO, 2007, p.90).

⁵ A visão do professor como profissional “incompetente” não pertence apenas à mídia ou ao senso-comum; ela é partilhada também pelas próprias instâncias governamentais (às vezes, até pela academia) e, inclusive, perpassa algumas ações políticas, quando utilizada como causa para o investimento na formação, como veremos no primeiro capítulo.

O terceiro capítulo refere-se à descrição e análise do curso. Apresentamos as concepções teóricas que o embasaram: a concepção dialógica da linguagem a partir da teoria sócio-interacionista bakhtiniana, a concepção dos Estudos do letramento e a concepção da formação docente. Seguimos com a descrição dos seus objetivos e conteúdo e, por fim, passamos à análise dos princípios teórico-metodológicos que o estruturaram, tendo em vista as concepções fundantes citadas e a noção dos saberes docentes.

No quarto capítulo, discutimos a apropriação dos saberes divulgados no curso por parte dos professores alfabetizadores, por meio da análise da interação entre os envolvidos no processo da formação, assim como dos planos e projetos de leitura elaborados por estes.

1. Um olhar para as políticas públicas de São Paulo

1.1 A Formação do professor pelo programa “Teia do Saber”

A expansão dos cursos de formação continuada de professores está ligada à idéia de que essa formação constitui um instrumento primordial para a melhoria da educação, o que impulsionou os órgãos públicos a defendê-la na legislação. Segundo Gatti (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, nº 9.394/96) “reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”, como o artigo 67, que trata do aperfeiçoamento profissional continuado como obrigação dos poderes públicos, o artigo 80, que garante o incentivo e desenvolvimento de programas de educação continuada, na modalidade a distância e o artigo 87 (δ 3, inciso III), que dispõe sobre a responsabilidade dos municípios na promoção de “programas de capacitação” aos docentes em serviço. (GATTI, 2008, p. 64).

Tendo em vista a relevância que a formação continuada apresenta no quadro nacional, a SEESP, sob posse do Secretário Gabriel Chalita, criou, em 2003, o programa “Teia do Saber”, contexto da nossa pesquisa. Caracterizado como um grande projeto de formação continuada, o programa contempla os cursos oferecidos pela SEESP, por meio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), para todos os professores da rede, de todas as disciplinas curriculares.

Os cursos desse programa estão divididos em dois grandes tipos: (a) capacitação centralizada, caracterizada “por sua grande abrangência e simultaneidade” e (b) capacitação descentralizada, que abrange cursos desenvolvidos “pelas Diretorias de Ensino para atender às necessidades e expectativas educacionais específicas de sua região⁶”, por meio de contrato com instituições de ensino superior. Segundo consta no projeto básico do programa, encontrado no site da SEESP, corresponde este último à

Contratação de instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, devidamente autorizadas/reconhecidas, para implementar as ações do Programa de Formação Continuada de Professores – Teia do Saber – da

⁶ Conforme descrito no site da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – <http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.htm> Acesso em: 18 mar. 2007.

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, visando à **capacitação** de professores dos ciclo I e II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que estejam atuando em sala de aula nas escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino. (SÃO PAULO, 2006, p. 1, grifo nosso)

O uso do termo “capacitação”, usado pela Secretaria para definir o objeto do programa pode implicar uma concepção pejorativa acerca da formação, como se o objetivo fosse convencer o professor, inculcando nele idéias, atitudes e verdades, “visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria”. (MARIN, 1995, p.17). O termo também pode significar “tornar capaz”, “tornar apto”, sugerindo, dessa forma, que o professor não é um profissional “capaz”, necessitando do curso para torná-lo apto para o ensino. Em qualquer um dos sentidos do termo, seu uso sugere uma atitude negativa em relação aos saberes docentes. Um controle do profissional, que pode ser assim visto como técnico, mero executor das idéias concebidas por aqueles que estão fora da sala de aula. Esta é uma concepção contrária àquela de pesquisadores como Nóvoa (1992, p.25), que considera a formação continuada não como um espaço de aquisição de conhecimentos e técnicas, mas como “um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Após a descrição do objeto do programa, apresenta-se sua “justificativa”, da qual transcrevemos o trecho a seguir:

A Secretaria da Educação está concentrando seus esforços para oferecer à população uma escola pública de qualidade, que receba e mantenha sob seus cuidados todas as crianças e jovens, que favoreça o acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho, que eduque para o convívio social e solidário, para o comportamento ético, para o desenvolvimento do sentido da justiça, o aprimoramento pessoal e a valorização da vida. O êxito desse empreendimento requer o preparo intelectual, emocional e afetivo dos profissionais nele envolvidos. Por essa razão, está priorizando, entre suas ações, a formação dos educadores que atuam nas escolas. (SÃO PAULO, 2006, p. 1)

O discurso da SEESP aponta para um otimismo falacioso, qual seja, a crença de que a formação de professores, por si só, acarretará na melhoria do sistema educacional,

possibilitando o acesso “à cultura, à arte, ao mundo do trabalho” a todos os jovens e crianças da escola pública, com uma educação voltada para “o convívio social e solidário”, “comportamento ético” para a justiça e valorização da vida, esperando que os professores, trabalhando sob condições de desigualdade, de desvalorização profissional, paradoxalmente, proporcionem essa situação ao seu alunado. A voz que ecoa neste discurso otimista da Secretaria é aquela que responsabiliza os docentes pela qualidade do ensino, pois acredita que a situação da escola pública depende primordialmente desse profissional, por isso o investimento na sua formação.

Esse discurso não é recente, mas configura-se como resultado de uma política que coloca o professor como principal responsável pela qualidade do ensino no país. Com a individualização do problema, buscam-se soluções individuais, como destacam Mazzilli e Paula (2007, p.1), quando analisam o programa Teia do Saber:

Cada vez mais é o profissional cobrado individualmente pelo sucesso ou fracasso do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Como a cobrança individualiza o problema, também a busca de soluções passa a se dar de modo individual, através da busca por cursos de atualização profissional, como as capacitações, especializações *lato sensu*, participações em congressos e palestras, dentre outros.

Dessa forma, os cursos de formação continuada do programa estariam dentro desse leque de possibilidades de soluções individuais. Para o autor português Nóvoa (1992, p.26), a formação continuada voltada a professores individuais, ainda que contribua para a aquisição de conhecimentos e técnicas, leva ao isolamento desses profissionais e corrobora a imagem de “transmissores de um saber produzido no exterior da sua profissão”.

Ligado à lógica da individualização, encontramos o discurso da incompetência, muito criticado pelos autores, como Souza (2006), por apontar a “incompetência” do professor como principal causa da baixa qualidade do ensino público no país, ou, nos dizeres da autora, do “fracasso escolar”:

o argumento da incompetência (...) afirma que a principal causa para a baixa qualidade do sistema educacional é, justamente, a incompetência dos professores (...) Conseqüentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do

sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores. (SOUZA, 2006, p.484)

Nesse trabalho, a autora se refere justamente às políticas desenvolvidas pela SEESP, mais especificamente entre os anos 1982-1994. Souza (2006) cita sua tese de doutorado, na qual evidencia a presença do “argumento da incompetência” nos documentos dos programas educacionais propostos pela SEESP, bem como nas representações de agentes que trabalham nessa instância do governo.

De fato, como mostra o trecho citado a seguir, a questão da “competência” dos professores constitui em um dos objetivos específicos dos cursos descentralizados do programa em pauta, o que corrobora a tese da autora:

Desenvolvimento de competências que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliam o aluno na construção de seu projeto de vida. (SÃO PAULO, 2006, p.2)

Esperar que o curso promova o desenvolvimento das competências para qualificar o docente a enfrentar as contradições do cotidiano é um objetivo, no mínimo, incoerente, por dois motivos. Em primeiro lugar, porque pressupõe que o professor, que já é contratado pelo sistema para trabalhar em sala de aula, não é capaz de enfrentar situações diversas do seu cotidiano e conseguir promover a socialização dos alunos, construção de valores éticos, qualidade que se espera ser alcançada somente na formação continuada. Em segundo lugar, porque sugere que os professores não estão tendo uma formação inicial⁷ de qualidade, que lhes forneça subsídios necessários para que eles saibam lidar com situações adversas no seu cotidiano profissional e, sendo assim, tal competência não é considerada relevante no momento de selecionar o futuro professor, por meio dos concursos públicos de provimento ao cargo docente⁸.

⁷ A formação inicial pode ser compreendida como um processo “que se encerra na certificação de habilidades mínimas e indispensáveis para o exercício da profissão docente”, cujo limite coincide com a entrega da licença para o exercício profissional do educador (ARNONI, 2007, p.181).

⁸ Em análise de provas e exames que avaliam conhecimentos e capacidades em diferentes momentos da formação docente, Kleiman (2007) comprova a representação negativa de agências governamentais em relação ao professor, perceptível no tipo de questões elaboradas, que procuram avaliar, por exemplo, a

Uma hipótese que justifica essa situação pode estar sustentada no fato de que, para investir na formação de professores, o governo solicita auxílio das agências financiadoras, que, “considerando que a capacitação em serviço oferece melhores resultados para o desempenho escolar em comparação com a formação inicial, além de oferecer maiores vantagens com relação ao financiamento” (MAZZEU, 2007, p. 68-69), optam pela “realização de uma formação inicial mais rápida e um grande investimento na formação em serviço”. Em decorrência da lógica das agências financiadoras, o processo formativo do professor acaba sendo prejudicado, já que a formação inicial é insuficiente para dar ao professor subsídios para o complexo exercício da docência. Assim, com a concepção de que é mais relevante investir na formação enquanto o professor está dentro da sala de aula, a formação continuada, em vez de ser concebida como parte de um amplo processo formativo, acaba sendo vista como uma forma de compensar a má formação inicial do professor. Trata-se do caráter “compensatório” de que falam Souza (2006) e Gatti (2008):

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação (...) que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações, inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais. (GATTI, 2008, p. 58)

No entanto, no momento de investir na formação continuada (ou em serviço), também é escolhida a forma de menor custo, como é o caso da forma de contratação das universidades para ministrar os cursos do Teia do Saber, que se dá por meio de pregão. Percebemos, assim, que o custo se torna o principal critério nas decisões dos órgãos públicos quando se trata da formação de professores. Em consequência dessa política, temos uma formação fragmentada, em que a cada ano o professor pode realizar cursos oferecidos por equipes de universidades distintas, cujas concepções sobre a formação podem não coincidir. É uma concepção da formação baseada na falsa premissa de que o simples acúmulo de cursos é suficiente para seu processo formativo.

simples compreensão leitora desses professores, em vez de avaliar a capacidade de intervenção no ensino de leitura.

A contratação das universidades para promover a formação continuada do professor é um aspecto muito importante da política educacional da SEESP. Segundo Mazzilli e Paula (2007), trata-se de uma perspectiva clássica da formação continuada, fundamentada na idéia de deslocar o professor para “os espaços considerados tradicionalmente como o *locus* da produção do conhecimento” (CANDAU, 2003, p. 141, apud MAZZILLI E PAULA, 2007, p.10).

O próprio documento do referido Programa evidencia ser essa a concepção da SEESP:

Por meio desta ação, os professores da Rede Pública Estadual retornam ao ambiente universitário, interligando-se aos novos conhecimentos e às novas técnicas de ensino, e capacitados por mestres e doutores⁹ (SÃO PAULO, 2006)

Essa política de aproximação do professor à academia vem se desenvolvendo desde meados do século passado como veremos na próxima seção.

1.2. O papel das universidades: dos cursos de curta duração ao Programa Teia do Saber

Ao lançarmos um olhar para a política da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, notamos que é antigo o contato com a universidade para promoção de eventos que atendessem aos profissionais da educação. Segundo Perosa (1997), já na década de 70, professores universitários eram solicitados para promover palestras e conferências, “que logo se estenderam à participação nos cursos de curta e média duração” (PEROSA, 1997, p. 43). No entanto, o primeiro convênio firmado entre a SEESP e as universidades públicas de São Paulo, segundo a autora, aconteceu em 1978, com a finalidade de se discutir e planejar a política de “capacitação¹⁰” para, a partir do ano seguinte, efetivar-se o oferecimento dos cursos (PEROSA 1997, p.42).

⁹ Conforme descrito no site da Secretaria <<http://www.educacao.sp.gov.br/>> Acesso em: 4 abr. 2008.

¹⁰ Sobre a concepção de formação como capacitação, ver seção anterior.

É com essa função formativa que a Secretaria criou, em 1976, a Coordenadoria de Estudo e Normas Pedagógicas (CENP) – em substituição ao CERHUPE¹¹ – inicialmente centrada na implantação de currículo de 1º grau e que, em 1978, passa a ser responsável pela política de Capacitação de Recursos Humanos, como, por exemplo, a revisão curricular de 1º grau (BORGES, 1998, p.54).

Nesse mesmo ano, é criado o Departamento de Recursos Humanos (DRHU). O objetivo de ambos os órgãos era o de oferecer “treinamentos” aos docentes e aos técnicos-administrativos, sendo a CENP responsável pelo pessoal docente e a DRHU, pelo pessoal técnico-administrativo. A concepção acerca da formação dos profissionais da educação subjacente ao termo “treinamento” também é questionável. Segundo Marin (1995, p.15), tendo em vista os sinônimos que o conceito evoca – “tornar destro”, “capaz de determinada tarefa” –, ao usá-lo para se referir aos processos formativos desses profissionais, a Secretaria assume uma perspectiva da formação enquanto “modelagem de comportamentos” e, portanto, como “ações [que] dependem de automatismos, e não da manifestação da inteligência”. Nesse sentido, concordamos com a autora, quando afirma que “a metáfora dos moldes não é compatível com a atividade educativa” e que “em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas”. (MARIN, 1995, p.15).

A fim de garantir sucesso nos “treinamentos”, professores universitários publicaram artigos sobre o tema nos “Cadernos de Pesquisa”, apontando como necessária a mudança de mentalidade do professor no que diz respeito ao preconceito em relação à teoria ensinada (PEROSA, 1997, p.31). Segundo a autora, em 1972, foi publicado um longo artigo relatando uma experiência de treinamento, com ênfase para o vínculo entre “treinadores” e “treinados”. Para Perosa (1997, p.31), “a necessidade de garantir eficiência e produtividade

¹¹ Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais. Este órgão, criado em 1973 pela SEESP, era responsável pelos programas de “capacitação” e servia como núcleo central de apoio para as Divisões Regionais e Delegacias de Ensino (DREs e DEs), o que revela, segundo Borges (1998, p.54), que, desde aquela época, já era adotado um modelo de formação baseado em esquemas de descentralização e multiplicação.

no treinamento desafiava as autoras [do referido artigo] a buscar formas de eliminar a ‘resistência’ dos professores, para não comprometer o êxito do treinamento”.

A partir dessa época e também no início da década de 1980, a Secretaria tomou uma série de medidas específicas de apoio técnico-pedagógico, em parceria com as universidades, procurando resolver problemas diagnosticados nas escolas, porém sempre de forma pontual. Influenciada pelo pensamento escolanovista (PEROSA, 1997), a formação era pautada pelo discurso hegemônico tecnicista, da racionalidade científica. Predomina, aqui, “o discurso da competência”, o qual discutimos na seção anterior. Segundo Barbieri et al (1995), “a ênfase das ações de capacitação [da CENP] era preservar os princípios de racionalização, neutralidade, eficiência e eficácia, reforçando a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico (em nível central) e os que o executam (em nível da escola)”. Perosa (1997, p.57) considera ainda tecnicista o próprio procedimento de execução dos cursos, já que alguns professores eram convocados a realizar o “treinamento” com a responsabilidade de transmitir o conhecimento adquirido a demais professores de sua unidade.

Os cursos “face a face”, realizados em convênio com as universidades estaduais, fora do período escolar e com oferecimento de bolsas para os participantes (PEREZ, 1994, p. 70) eram concebidos como uma forma de “treinamento” ou “reciclagem”; tinham o formato de 30 horas, com conteúdos previamente estabelecidos (BARBIERI et al, 1995, p. 30). Muito usado na década de 80, o termo “reciclagem” – assim como o de “treinamento” –, também tem implícita uma concepção pejorativa da formação, a de que “para haver reciclagem (leia-se ‘atualização pedagógica’) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável, passível de destruição para posterior atribuição de nova função e forma” (MARIN, 1995, p. 14). Nesse sentido, os profissionais do ensino são levados a negar, ou a substituir, os seus saberes pelos saberes proporcionados pela formação. Segundo Marin (1995), é em decorrência dessa concepção que se propõe a realização de tais cursos rápidos e descontextualizados que, somados a palestras e encontros esporádicos, tratam de forma superficial os processos formativos dos professores. Para Perosa (1997, p.66), tal formação tecnicista e rápida proposta pela CENP era insuficiente para promover maiores mudanças no ensino: “realizado em trinta horas, os cursos careciam de tempo para

que pudessem ser aprofundados, e assim ter efeitos formadores mais satisfatórios”. No entanto, segundo a autora, a participação das universidades aos olhos da Secretaria atribuiria um caráter legitimado à “capacitação em serviço”, como se os cursos carregassem um “selo de qualidade”, dado o reconhecimento das instituições de ensino superior. (PEROSA, 1997, p.43).

De acordo com Palma Filho (1992, p.127), as principais dificuldades encontradas na execução desses convênios com as universidades foram “o desinteresse dos professores das três Universidades do Estado” e o fato de “os cursos oferecidos se limitarem apenas às áreas de Língua Portuguesa e Matemática”, devido ao fato de o repasse de verbas priorizar apenas projetos voltados para essas duas disciplinas.

O movimento de maior colaboração entre as universidades e os professores da rede iniciou-se a partir de meados da década de 80, com o processo de elaboração das propostas curriculares do 1º grau, que mobilizou profissionais da Educação, professores da escola e da universidade, membros da Secretaria da Educação, representantes do magistério, para discutirem tais propostas. Entretanto, segundo Barbieri et al (1995), tais propostas não puderam ser incorporadas na prática devido à ausência de uma política que propiciasse condições de concretizar essas medidas, discutidas pelas centenas de professores envolvidos, nas escolas:

Não tendo sido devidamente continuado em condições adequadas para investigações temáticas, não foi incorporado [o processo de elaboração das propostas curriculares] ao cotidiano dos professores por falta de “mecanismos de assimilação” nas escolas. Faltou uma política para a preparação de quadros que provocasse a transposição das diretrizes gerais emanadas nas discussões amplas que movimentaram centenas de professores, para o trabalho local, regional nas diferentes escolas, coordenadas por diferentes professores, com diferentes alunos. (BARBIERI et al, 1995, p.30)

A iniciativa da Secretaria de propiciar um trabalho conjunto entre professores universitários e docentes da rede pública para discussão de propostas curriculares propiciou um grande movimento de participação das universidades com professores da rede, mas, por ter se tornado um processo longo e demorado, segundo Perez (1994), acabou sem a

concretização das propostas. O fracasso da Secretaria na tentativa de promover uma discussão mais democrática, envolvendo a opinião dos professores na tomada de decisão para discussão das propostas curriculares, parece evidenciar as dificuldades do órgão em concretizar uma política que não tivesse caráter impositivo.

Barbieri et al (1995, p.31) afirmam que, nessa época, a CENP propôs a realização de cursos seqüenciais sob forma de módulos, a fim de “reunir seguidamente o mesmo grupo de professores, permitindo minimizar o isolamento, fortalecendo os grupos”. No entanto, tais cursos acabaram não se realizando regularmente. Um fator que contribuiu para esse fracasso, segundo os autores, foi que “os ‘cursos de 30 horas’ não foram suficientemente avaliados e quando surgiu a quase obrigatoriedade de avaliação, supondo-se a proposta de continuidade seqüencial, foram praticamente suspensos.” (BARBIERI et al, 1995, p.31).

Segundo Perosa (1997), as atividades de “capacitação” do convênio se intensificaram a partir de 1984, ano em que foi registrado um significativo aumento no número de cursos oferecidos. Enquanto no período de 1979-1982 haviam sido realizados 215 cursos, só no ano 1985 foram 272, seguido de 528, em 1986, chegando a 600 cursos, em 1987¹². Além do aumento no número de cursos, Palma Filho (1992) registra o aumento no número de universidades envolvidas (o convênio passa a incluir as particulares PUC-SP, PUCCAMP e UNIMEP), bem como a abrangência de outras áreas do currículo escolar e melhor distribuição quanto à localização.

Segundo Perosa (1997, p.54), o crescimento na oferta de oportunidades de formação está relacionado à concretização dos projetos da SEESP. Assim, o primeiro impacto no aumento dos cursos (isto é, nos cinco anos anteriores a 1985), por exemplo, se justifica, segundo a autora, pela implantação do Ciclo Básico, o que exige mudança em sala de aula, daí a necessidade de preparação dos professores; em 1987, por sua vez, o acréscimo estaria relacionado à divulgação das propostas curriculares. É assim que os cursos “deixam de acontecer apenas esporadicamente para atingir maiores proporções”.

Além dos cursos face-a-face, a CENP cria, em 1987, as “Oficinas Pedagógicas”, a serem realizadas nas Diretorias Regionais de Ensino (DREs) e Delegacias de Ensino (DEs),

¹² Esses dados podem ser obtidos em Palma Filho (1992, p. 129).

a fim de que o professor pudesse encontrar orientações e recursos materiais pedagógicos que apoiassem seu trabalho em sala de aula (PEREZ, 1994, p. 96). As oficinas são instaladas na tentativa de sanar a dificuldade de acompanhamento dos “cursos de capacitação” pressupondo que, assim, por meio de tal descentralização, os professores poderiam ser atendidos em nível local, em que docentes universitários eram chamados a ministrar as oficinas. (BORGES, 1998, p. 120).

Em entrevista com algumas “agentes de capacitação”, isto é, com profissionais que trabalharam em órgãos responsáveis pela oferta de cursos, Perosa (1997, p.79) destaca duas principais críticas proferidas por essas agentes com relação à política de “capacitação” da CENP: a curta duração dos cursos e seu teor teórico, que evidenciava certa distância entre a “capacitação” – termo utilizado pelos próprios agentes entrevistados – e a realidade em sala de aula do professor.

Com o objetivo de implementar as políticas educacionais do estado, em 1987 é criada pela Secretaria a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Com isso, a CENP, entre outros órgãos¹³, perde algumas de suas funções para a Fundação: já não era mais função da CENP, por exemplo, oferecer cursos (PEROSA, 1997), o que acaba, segundo Pérez (1994) e Borges (1998), gerando conflitos e disputa interna com outros órgãos da Secretaria.

A FDE realizou, nessa época, vários cursos e seminários, buscando a participação das universidades¹⁴. Dentre as ações da Fundação para a formação do professor em serviço, Alves (1995, p.58) cita a reunião e o envolvimento de grande número de profissionais do ensino da rede pública e das universidades para a realização de mais cursos voltados para a formação do professor, além da criação de centros de aperfeiçoamento¹⁵ de recursos

¹³ Com a criação da FDE, extinguiram-se dois órgãos – Fundação para o Livro Escolar (FLE), existente desde 1962, e Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), cujas funções também foram atribuídas ao novo órgão.

¹⁴ Uma forma de participação de professores universitários no processo formativo do professor foi por meio de publicações de artigos no “Caderno Idéias”, criado em 1988 pela FDE, uma importante contribuição da Fundação no sentido de oferecer subsídios para os profissionais do ensino.

¹⁵ Para Marin, (1995, p.16), também a denominação “aperfeiçoamento” é inadequada, pois evoca o sentido de “tornar perfeito”, “completar o que estava incompleto”, “emendar os defeitos”. A autora argumenta que há características docentes que não devem ser aperfeiçoadas, como atitudes discriminatórias com relação aos alunos; além disso, não há como se pensar em perfeição a prática educativa, “é preciso conviver com a

humanos (CARHs) na capital e demais regiões administrativas do estado. Por meio dos CAHRs, a Fundação promoveu uma série de ações, como o oferecimento de cursos extensivos e regulares, workshops, palestras, debates de educadores. Houve também a promoção de alguns seminários, entre os quais se destaca o “Seminário Internacional de Alfabetização”, realizado em 1994, que contou com a presença de importantes especialistas, como Ana Teberosky e Emília Ferreiro, o que colaborou para a disseminação das idéias construtivistas da psicogênese da escrita no Brasil.

Da mesma forma, os cursos oferecidos nesse período também eram embasados na perspectiva construtivista para a alfabetização, o que levou esta teoria a tornar-se o discurso hegemônico da alfabetização (permanecendo até os dias atuais no discurso pedagógico dos profissionais da educação, conforme veremos no quarto capítulo). Um número muito elevado de cursos foi oferecido no período de 1992 a 1994, havendo um grande salto entre 1992 e 1993¹⁶:

| Ano | Nº de cursos |
|------|--------------|
| 1992 | 1.856 |
| 1993 | 5.868 |
| 1994 | 3.713 |

Fonte: Perosa (1997, p.55)

Segundo Perosa (1997, p.69), aumentam-se os recursos financeiros com os empréstimos com o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), com a finalidade de endossar o Projeto “Inovações no Ensino Básico” (IEB). A maior parte de toda a verba emprestada (79,9%) foi utilizada para a ampliação do Programa de Capacitação e compra de material didático. Com esse volume de verbas voltado para a formação de professores, acontecerá o que a autora denomina por “período apoteótico”, em que são oferecidos mais de 5 mil cursos em 1993 e mais de 3 mil, em 1994.

concepção de tentativa, tendo implícita a possibilidade de tais acertos, mas também de fracassos” – daí a inadequação deste conceito.

¹⁶ Seguindo Perosa (1997, p.68), o aumento dos cursos deu-se como conseqüências de pressões internas e externas para ampliar o número de programas e de professores envolvidos.

Falando das expectativas da Secretaria, das universidades parceiras e dos professores, Perosa (1997, p.77-78) afirma que:

(...) de um lado, a Secretaria de Educação atribuía aos cursos um papel de destaque na reforma educacional, com a responsabilidade de ser um dos pilares da reforma do ensino (...) de outro, as universidades, através da coordenação de projetos e oferta de cursos, também teve (*sic*) participação ativa, pois suas avaliações sobre o convênio SE/Universidades influenciaram o planejamento da política de capacitação. De outro lado, os professores, que, através de sua participação nos cursos, sinalizavam suas insatisfações e desejos.

Percebemos que as universidades vão adquirindo um papel cada vez mais relevante nas políticas públicas voltadas para a formação de professores da SEESP, a ponto de influenciar seu planejamento. A relação de parceria entre tais instituições acaba relegando certo grau de autonomia nas mãos das universidades. Por outro lado, o professor ainda não apresenta papel ativo nessa relação, cabendo a este apenas a função de “ser treinado” ou “capacitado”. Para os professores, fica o sentimento ambíguo em que, ao mesmo tempo que queriam realizar os cursos, sentiam seus saberes e experiência desvalorizados em função das concepções ensinadas no curso (PEROSA, 1997, p.78).

Apesar de todos esses sucessivos esforços da Secretaria para oferecer cursos de “treinamento”, “capacitação” e “aperfeiçoamento” para os professores, sempre buscando a parceria com as universidades, é somente a partir da segunda metade da década de 90 que se dá início aos programas de formação continuada do professor de maior carga horária, com oferta (1995, p.16) de mais de uma edição dos cursos. Assim, em 1996, em vez dos cursos isolados de 30 horas, a SEESP passa a oferecer um programa de dois anos – o PEC (Programa de Educação Continuada). Resultante do convênio firmado entre três universidades do estado – USP, UNESP e PUC-SP (SOUZA, 2006) –, o PEC-Formação Universitária inaugura uma nova etapa das políticas públicas da SEESP, a começar pela mudança terminológica (e conceitual), de “capacitação” para a noção de “educação continuada”. Segundo Marin (1995, p.18), o conceito de “educação continuada” (assim como “formação continuada” e “educação permanente”) representa uma visão mais completa, pois, além de colocar como eixo o conhecimento do profissional, propõe “a

implementação desses processos no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes profissionais”.

De acordo com Carli (2007), a concepção e execução dos denominados “programas especiais de formação: PEC – Formação Universitária” foram uma resposta à lei LDBEN nº 9394/96, que passou a exigir a obrigatoriedade de formação em nível superior para professores das séries iniciais do ensino fundamental, conforme consta no artigo 62:

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em nível de licenciatura, de graduação plena, [...] admitida, como formação mínima para o exercício da educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (LDBEN nº 9394/96 apud CARLI, 2007, p.63)

A autora chama atenção para a contradição da nova lei, no que diz respeito à formação de professores de séries iniciais, pois, ao mesmo tempo em que a lei permite, como formação mínima, a oferecida em nível médio, ela exige que até o final da década os professores sejam habilitados em nível superior ou pela formação em serviço, como expressa o § 4 do artigo 87: “Até o fim da Década da Educação¹⁷ somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.” (LDBEN nº 9394/96 apud CARLI, 2007, p.63).

Assim, o PEC surge para cumprir a exigência da nova lei, procurando formar o maior número de professores da rede estadual sem formação em nível superior, como afirma Sarmiento (2005 apud CARLI, 2007, p.69):

[...] Programa de Educação Continuada Formação Universitária, faz parte do Programa de Educação Continuada da SEE – SP, que, atendendo às exigências da LDB nº 9394/96, ofereceu aos professores efetivos do Ensino Fundamental da rede pública que não possuíam curso em nível superior a oportunidade de se graduarem (2005, p.120).

¹⁷ Segundo a 3ª edição atualizada e comentada da LDB, de janeiro de 2007, “essa ‘*Década da Educação*’ se iniciou em 20 de dezembro de 1997, um ano após a publicação dessa LDB, em 20 de dezembro de 1996, como determina o *caput* desse art. 87” (grifo no original), disponível no site: <http://www.avercamp.com.br/livros/atualizacao/Atualizacao_3edicao.doc> Acesso em: 23 fev. 2009.

Por essa razão, a autora, conforme Carli (2007), não considera o programa nem como formação inicial, nem continuada, simplesmente um atendimento à nova lei.

Segundo Carli (2007, p.67), participaram do programa 6700 professores efetivos¹⁸ sem formação em nível superior. Para a autora, o número de professores, das mais diversas localidades do estado, atendidos no programa levou à criação de pólos “que, embora vinculados às universidades, delas se distanciavam fisicamente”, o que prejudicou, no seu ponto de vista, a interlocução entre os professores da rede e sujeitos da academia (ela cita alunos da graduação), além de afastá-los do *lócus* do conhecimento e pesquisa.

Em vigor a partir de 1997-1998, é com o PEC que se pode observar um crescente movimento de interesse acadêmico na formação continuada, uma vez que ela passa a ser vista como um novo objeto de estudo e pesquisa, mobilizando não somente profissionais da Educação mas os de outros campos de investigação, como a Linguística Aplicada, a debater sobre o tema. (cf. MAGALHÃES, 2005, p.19).

Farinha (2004) critica, do ponto de vista de quem já cursou o programa, as ofertas de formação continuada da Secretaria, como o PEC. Segundo a autora, a concepção do programa ainda era a de promover um curso de “capacitação e aperfeiçoamento” ou de “reciclagem”, com todas as concepções implicadas nos usos de cada termo. Para Farinha, as concepções do PEC propiciaram um curso de caráter teórico e conteudista, com uma postura prescritiva com relação ao docente, o que acabou não oferecendo condições para os professores refletirem sobre sua prática, nem abrindo espaço para o estabelecimento de um diálogo com os professores a respeito de questões sobre ensino. A autora afirma que “SEE/SP, apesar de suas tentativas de oferecer uma formação em serviço, ainda não conseguiu viabilizar um projeto de formação continuada que promova uma mudança significativa na prática dos professores” (FARINHA, 2004, p. 48).

Segundo Arnoni¹⁹ (2007), as instituições de ensino superior acabam apresentando um papel de executoras dos programas já idealizados pela SEESP e seus órgãos, cabendo a

¹⁸ Segundo a autora, era obrigatório ser efetivo na rede para realização da matrícula no programa.

¹⁹ Arnoni (2007) considera relevante definir a forma como a universidade desenvolve esses programas de formação continuada, a qual ela se refere pela expressão “extensão universitária”. Baseada em Guimarães (2002), ela cita três formas pelas quais a universidade pode se relacionar com a comunidade: a) relação comunidade passiva, concebida como receptora dos saberes acadêmicos, transmitidos pela universidade; b) comunidade cliente, que é atendida no que considera ser pertinente a ela, pela universidade, a prestadora de

elas adequar-se às propostas exigidas. Para a autora, restam à universidade duas alternativas face ao impasse político em que se encontra: “ou ela se fecha para projetos dessa natureza, por entender que, ao desenvolvê-los, está colaborando para a manutenção do *status quo*, ou participa, por projetar em seu trabalho a possibilidade de alteração das propostas iniciais”. (ARNONI, 2007, p.180)

Para Carli (2007, p.8), o problema da formação continuada está justamente no fato de esta ser atrelada à academia e ao Estado, alegando que “enquanto a formação dos professores permanecer tutelada à academia e ao Estado, os professores não desenvolverão a autonomia em relação ao seu processo formativo.”

Por outro lado, a Secretaria, concebendo a participação das universidades como fundamental nos processos formativos do professor e relegando a ela um papel ativo na formação continuada – por considerá-la lócus do conhecimento e pesquisa, – continua investindo em parcerias, o que a levou a criar, em 2003, o programa “Teia do Saber”. Com a forma de contrato por pregão, como visto no item anterior deste capítulo, diversas instituições de ensino superior, desde que reconhecidas pelo MEC, podem participar do programa.

1.3 Organização e funcionamento do Teia do Saber

Conforme afirmamos na primeira seção desse capítulo, o programa Teia do Saber contempla dois tipos de cursos: de “capacitação centralizada” e de “capacitação descentralizada”. O esquema abaixo permite visualizarmos melhor a forma de organização do Programa e como nele se situa o curso em análise:

serviços e c) comunidade parceira, em que a definição do trabalho e sua forma de execução é definida a duas mãos, comunidade e universidade. (ARNONI, 2007, p.182) É tendo em vista a relação do tipo parceria que a autora – que atuou como coordenadora dos cursos do Teia do Saber oferecidos pela UNESP de São José do Rio Preto no período de 2003 a 2006 – propõe o princípio teórico-metodológico da mediação dialética, correspondente à dinâmica da tensão dialética entre os envolvidos na prática educativa (ou *práxis* educativa) para superação da *práxis* comum à *práxis* crítica, como fundamento da formação continuada de professores.



* Discutiremos mais sobre esse programa no quarto capítulo.

Figura 1: Esquema de organização do programa.

Em todos os cursos reconhecidos como “capacitação descentralizada” do Programa “Teia do Saber” (oferecidos pelas instituições de ensino superior contratadas pelas Diretorias de Ensino) estrutura²⁰, assunto, e obrigatoriedade de avaliação do docente e do curso são definidos pela própria Secretaria no projeto básico. A cargo das instituições universitárias fornecedoras do serviço ficam a elaboração do conteúdo do curso, ou seja, a definição dos temas a serem trabalhados dentro do grande assunto, o material e os recursos metodológicos a serem utilizados, a forma de avaliação final, desde que tenha relação com o trabalho pedagógico do professor. Tudo isto determina uma certa autonomia e responsabilidade pela formação do docente por parte dos fornecedores, as universidades.

²⁰ Todos os cursos descritos no projeto básico da CENP estão organizados em módulos (mínimo 2, e máximo, 5); de duração de 4 horas semanais se realizado durante a semana ou de 4, 6 ou 8 horas, se realizados aos sábados, com carga horária total de 40 horas em cada módulo.

Como a contratação das instituições de ensino superior (universidades ou faculdades) se dá por meio de pregão, pode ocorrer a contratação de uma instituição em um ano, mas não no ano seguinte; ou ainda, a contratação de universidades ou faculdades de outras cidades, em vez daquelas do próprio município²¹.

Abrahão (2006, p.26) critica o fato de o critério de seleção das universidades ser exclusivamente financeiro, não se levando em conta a proposta do curso, nem seu currículo para formação, nem seus objetivos: “em nenhum momento, pede-se a programação do curso a ser ministrado como critério de seleção, ou considera-se o problema da qualidade da formação docente (...) não há uma análise prévia do currículo dos cursos.”

Quanto à inscrição dos participantes, por se tratar de um oferecimento por adesão, os professores deixam os nomes na lista e esperam ser chamados para realizar os cursos. Em decorrência dessa política, os professores acabam se inscrevendo sem o conhecimento de que curso irá participar, qual sua proposta de trabalho, conteúdo programático, inclusive os dias da semana e horário em que serão ministradas as aulas, ou ainda, se o curso será, efetivamente, realizado, já que há a dependência de a universidade (ou faculdade) oferecê-lo no período de licitação e ser aprovada (MAZZILLI E PAULA, 2007).

Como o processo licitatório de contratação da instituição é longo, o período de inscrição é muito anterior ao período de realização dos cursos, iniciados no segundo semestre do ano, o que acaba gerando uma situação difícil para o professor, pois a inscrição é realizada sem a confirmação e, caso o professor inscrito assumira outro compromisso, deve buscar uma substituição da sua vaga, num curto espaço de tempo, porque o desistente deve arcar com o custo do curso, conforme consta no termo de compromisso assinado pelo professor (MAZZILLI E PAULA, 2007, p.9-10).

Segundo o projeto básico, os cursos devem ser organizados por eixos temáticos e suas modalidades – inicial, continuidade e aprofundamento –, e agrupados por áreas do conhecimento, conforme propõem os PCNs, a saber: “Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias”; “Ciências Humanas e suas Tecnologias” e “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Cada um desses eixos constitui em um item do catálogo de cursos, conforme

²¹ Em 2007, por exemplo, a UNICAMP foi contratada pela DE de São José do Rio Preto, em vez do campus da UNESP da cidade, este foi contratado unicamente pela DE de José Bonifácio, cidade da região metropolitana.

descrito no projeto básico, sendo considerados itens diferentes cursos voltados para professores do Ensino Médio (doravante, EM) e cursos voltados para professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental (doravante, EF). A categoria “Ler para Aprender²²” é a única diferente, pois cada modalidade (inicial, continuidade e aprofundamento) corresponde a um item distinto e, além disso, o curso é oferecido simultaneamente a professores do EM e do segundo ciclo do EF. Também esta é a única categoria voltada a professores do I ciclo do EF (os alfabetizadores), havendo, para estes apenas as modalidades inicial e continuidade. São, ao todo, 11 itens do catálogo do projeto básico, para os quais a instituição deve submeter a proposta de curso.

A proposta do programa compreende uma seqüencialidade de três anos de curso (menos o “Ler para Aprender” para professores alfabetizadores), com três modalidades, uma por ano: inicial, continuidade e aprofundamento. No entanto, essa estrutura não implica necessariamente continuidade para o professor, uma vez que as contratações das instituições formadoras são realizadas anualmente e pode acontecer que uma mesma instituição não ofereça a modalidade seguinte no próximo ano, ou que não seja contratada, sem contar nas diferenças internas de cada universidade, em decorrência das diversas equipes universitárias participantes no programa²³.

Dessa forma, um mesmo professor que freqüenta um determinado curso em uma instituição pode vir a freqüentar, no ano seguinte, outro curso, na modalidade “continuidade”, na mesma instituição contratada, mas completamente distinto, inclusive na perspectiva teórica. Vemos, portanto, que o problema da fragmentação e descontinuidade dos cursos continua sem resolução, pois não há um currículo para formação que garanta uma unidade entre os cursos, com um planejamento coerente e gradativo para o professor

²² A importância da leitura para o sucesso em qualquer disciplina e os maus resultados em leitura de exames nacionais, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino do Brasil), fizeram da leitura uma das áreas mais em demanda pela Secretaria, razão pela qual nas sucessivas edições do programa foram oferecidos os cursos de “metodologias do ensino de leitura em todos os componentes curriculares”: “Ler para Aprender”.

²³ Dentro do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por exemplo, havia, no ano de 2006, 10 professores coordenadores do curso “Ler para Aprender” e cada curso tinha as perspectivas teóricas, os objetivos, a concepção de formação, bem como as atividades e o modo de ministrar as aulas, próprias da equipe de formadores coordenada por um docente universitário do Instituto.

que, muitas vezes, acaba realizando três edições distintas do programa, sem que haja qualquer relação entre cada uma delas.

Os objetivos gerais do programa nos dão indícios das concepções da SEESP não só quanto à formação (já em parte discutida na primeira seção desse capítulo), mas também quanto à figura do professor e à relação teoria e prática:

- *aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais;*
- *manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras;*
- *tornar os professores aptos a utilizar novas tecnologias a serviço do ensino, a organizar situações de aprendizagem e a enfrentar as inúmeras contradições vividas nas salas de aula*²⁴

Embora o desconhecimento de novas tecnologias seja esperado e, portanto, seu conhecimento constitua um objetivo razoável, pressupor que os professores possam exercer sua função sem ser capazes de organizar situações de aprendizagem não é uma expectativa razoável. Saber organizar situações de aprendizagem e saber lidar com as dificuldades em sala de aula fazem parte do ofício do profissional, portanto, tais capacidades já fazem parte do saber docente, especificamente dos saberes experienciais (TARDIF, 2002).

Outra premissa diz respeito à articulação teoria-prática, pois o objetivo que visa “*aliar o trabalho de fundamentação teórica com as vivências efetivas dos educadores que atuam nas escolas públicas estaduais*” implica que a relação teoria-prática não está articulada no trabalho do professor: estariam os professores apresentando uma prática sem uma sustentação teórica, portanto, a formação seria necessária para “somar” a teoria à sua prática pedagógica.

Toda prática está embasada em uma teoria, no sentido de conjunto de crenças que organizam a realidade (não necessariamente uma teoria científica). Se o objetivo visa destacar a necessidade de embasar a prática numa teoria sobre linguagem e leitura sólidas, então é incoerente esperar que os cursos visem “*manter os professores atualizados sobre novas metodologias de ensino, voltadas para práticas inovadoras*”, pois o papel da teoria é

²⁴ Conforme descrito no site da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – <http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.htm>. Acesso em: 18 mar de 2007.

permitir que o profissional diagnostique uma situação para decidir, com base nesse diagnóstico, para esse aluno nessa situação, nesse momento histórico, o que deve ser feito, qual o método a ser usado. Os objetivos apresentados apontam para um paradoxo nas expectativas de formação da Secretaria de ensino, que almeja a formação de um profissional que sustente teoricamente sua prática e que aprenda as “inovações metodológicas” para “aplicá-las” em sala de aula, como se fosse um técnico.

Como parte das exigências da Secretaria, o professor participante do programa, para ser considerado concluinte do curso, deve obter uma frequência mínima de 60% em cada módulo e mínima de 80% na carga horária total do curso, além de apresentar menção satisfatória em todas as avaliações exigidas. Caso não sejam satisfeitas estas três condições, o professor é considerado evadido do curso e isso lhe custará também o reembolso do valor pago por sua participação no curso ao Estado, como já comentamos anteriormente. Em caso de desistência, é obrigatória uma apresentação por escrito dos motivos que impediram sua participação no curso²⁵.

Ao final de cada módulo²⁶ que constitui o curso, a instituição deve apresentar os relatórios parciais referentes à avaliação do andamento do curso, contendo informações sobre seu desenvolvimento, como os aspectos positivos e negativos, observações individuais dos participantes, a síntese avaliativa dos participantes em relação ao módulo. Por fim, no final do curso, “a instituição encaminhará relatório de avaliação geral do curso e seus impactos na prática docente, com reflexo na aprendizagem do aluno, acompanhada de um plano de aplicabilidade futura dos fundamentos e práticas apresentados²⁷.”

O Programa Teia do Saber ainda mantém, na política de fornecimento de cursos de formação continuada pela Secretaria, a ausência do professor na tomada de decisões, tanto no que diz respeito aos temas e problemáticas de seu interesse quanto a questões de ordem prática. O docente sequer é levado em consideração na escolha de melhor época para a

²⁵ Essas informações foram retiradas do site: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Forcont2007/Default.aspx>> Acesso em: 3 abr. 2008.

²⁶ O projeto básico de 2006, dentre algumas de suas alterações, uniformiza o número de módulos e a carga horária dos cursos, sendo todos estruturados em dois módulos, com 32 horas cada um.

²⁷ Informações colhidas do site:

<http://deamericana.edunet.sp.gov.br/setores/oficinas/Teia_do_Saber/Projeto_Basico_2007_11092007.htm> Acesso em: 3 abr. 2008.

realização do curso, chegando ao caso de o programa ter sido oferecido, em 2007, no período de outubro a dezembro, fase em que há acúmulo de trabalho: encerramento do ano, preparação e correção de avaliações, fechamento das notas, sem contar as tarefas burocráticas. O curso em análise, por exemplo, ainda que tenha sido oferecido num período razoável – final de junho a início de novembro –, era ministrado aos sábados (quinzenalmente), mesmo após feriados, em período integral, quando os professores, após uma semana de trabalho, já estão cansados, principalmente no período da tarde. Esse descaso é muito explícito no pedido de uma das professoras participantes à monitora:

Alguns minutos depois, essa [professora] pediu para que eu acrescentasse em minhas anotações que na parte da tarde do curso Ler para Aprender elas já estão cansadas, ficam impacientes e querem ir embora. (Diário de campo de M. S. e P. B. G., 16/09/06 aula do formador Lucas²⁸.)

É válido concluir que as necessidades de profissionalização do professor e também de suas condições para a formação não são levadas em conta durante o planejamento dos cursos. Continua, apesar das inúmeras edições de cursos de formação, os problemas apontados por Farinha (2004), que ressaltava a importância de adotar algumas estratégias de organização dos cursos para que eles sejam melhor aproveitados pelo professor; dentre elas, a realização de encontros mais curtos (quatro horas), que não coincidam com o final de bimestre, como junho, setembro e novembro.

Com todos os entraves da política de formação continuada²⁹, a própria Secretaria achou próprio criticar o programa, quando uma nova secretária, do mesmo partido que o secretário anterior, assumiu o cargo. Assim, em entrevista para o jornal “Estado de São Paulo³⁰”, a secretária da educação, Maria Helena Guimarães de Castro³¹, afirmou que o

²⁸ Para preservar a identidade dos sujeitos, demos nomes fictícios tanto aos formadores quanto aos professores alfabetizadores.

²⁹ Os formadores do curso em análise também criticaram a organização da Secretaria por não estabelecer um diálogo eficiente com os oferecedores do serviço, pois, na véspera do primeiro encontro com os professores, eles descobriram que o curso seria ministrado para professores alfabetizadores, e não para professores de 5ª a 8ª série de todas as disciplinas, para os quais tinha sido planejado o curso enviado às instâncias administrativas envolvidas, tendo, assim, que adaptar o planejamento do curso de um dia para outro.

³⁰ Reportagem retirada do jornal Estado de São Paulo, ano 129, nº 41883, quinta-feira, 19 de junho de 2008.

³¹ Em entrevista com a Agência Fapesp, a Secretária afirma ter sido um investimento de 1 bilhão de reais, desde que o programa “Teia do Saber” foi criado, de cinco anos pra cá. Entrevista disponível no site <http://www.agencia.fapesp.br/boletim_dentro.php?id=8124>. Acesso em: 5 dez. 2007.

gasto de 2 bilhões de reais com a formação de professores por meio do Programa Teia do Saber não tinha provocado melhoria no desempenho dos alunos, apesar de os dados do último SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar), realizado em novembro de 2007, apontarem melhoria no desempenho de crianças e adolescentes do ensino público³².

A secretária criticou que os programas do “Teia do Saber” não estavam articulados com os resultados das avaliações das escolas, daí a “capacitação” não ter ocasionado melhoria no desempenho dos testes³³. A proposta de Maria Helena Guimarães de Castro era investir, em 2008, 108 milhões de reais na contratação de novos programas, com a exigência de que estes alinhem seu planejamento com os resultados das avaliações nacionais e estaduais da educação e ainda integrem a nova organização curricular feita na rede estadual.

Na sua réplica³⁴, o idealizador do programa Teia do Saber, o ex-secretário Gabriel Chalita, assegurou que os gastos foram de 580 milhões – e não de 2 bilhões (ou 1 bilhão) conforme os cálculos da atual secretária. Segundo ele, havia temas gerais e específicos nos programas, e cada diretoria de ensino do Estado “trabalhava com dados do Saesp, reunia-se com os docentes e chegava à conclusão do que era mais importante”. Na mesma reportagem, o jornal publica depoimentos de alguns professores que participaram do Programa que alegavam que os cursos do Teia do Saber não tinham atendido às suas

³² Os resultados apontaram que 87,4% dos alunos de segunda série atingiram as capacidades de leitura e escrita esperadas para esse estágio de escolarização e 79,7% dos alunos de primeira série estão no nível desejado ou acima dele, o que indica, segundo o SARESP, que faltam 12,6% para atingir seu objetivo de alfabetizar todos os alunos de 8 anos de idade – meta que o governo pretende cumprir até 2010. Os resultados dessa mesma avaliação também apontam um aumento de 4,76%, 5,85% e 3,4% nas respectivas médias dos alunos de 4ª e 8ª séries do EF e do 3º ano do EM, em relação às médias alcançadas pelos alunos do estado de São Paulo no exame do Saeb de 2005. Dados retirados dos sites: <<http://jornalcidade.uol.com.br/site/paginas.php?id=23231>> <http://saesp.edunet.sp.gov.br/2007/Arquivos/Boletim_Conteudo/Sumario%20executivo.pdf> Acesso em: 2 abr 2008. É importante deixarmos claro que não estamos endossando esses dados, uma vez que à política de elaboração das provas subjaz uma concepção de leitura enquanto decodificação, sem contar em outras ressalvas, como a ausência de uma política transparente no modo de aplicação; a homogeneização das provas a serem aplicadas em diferentes localidades do país, ou estado. No entanto, por servirem de fontes de informação a partir das quais a SEESP elabora suas políticas públicas, julgamos relevante trazê-los para contrastar com o discurso da própria secretária.

³³ A Secretária afirmou “não culpo as universidades, elas ofereciam aquilo que era pedido pela secretaria”, deixando clara a crítica à gestão de Gabriel Chalita.

³⁴ Reportagem do Estadão, ano 129, nº 41884, sexta-feira, 20 de junho de 2008.

necessidades da prática em sala de aula³⁵. Num depoimento, uma professora participante de um curso oferecido por instituição particular afirmou não ter contado com professores formadores bem preparados o que a teria desanimado a realizar outros cursos; em outro, uma professora elogiou as palestras assistidas, afirmando, no entanto, que elas não teriam tido nenhum efeito para sua prática em sala de aula. Esses depoimentos evidenciam que a velha cisão entre academia e escola, entre teoria e prática continua válida.

Isto posto, vamos ao contexto da nossa pesquisa para analisarmos de que forma foi oferecido o curso em análise. Apresentamos, no capítulo seguinte, o quadro metodológico da pesquisa: paradigma, sujeitos e perfil do curso “Ensino de leitura”.

³⁵ Em contraposição, o curso em análise foi muito bem avaliado pelos professores. Segundo o relatório de avaliações dos professores participantes em relação ao curso – que era exigido pela Secretaria de Educação no final de cada módulo – o índice “excelente”, conforme indicava a legenda da avaliação, foi por volta de 58%.

2. Perfil metodológico da pesquisa

2.1 A Pesquisa Qualitativa

Dentro da perspectiva da LA, nossa pesquisa se volta para o estudo de um curso de formação continuada que, no contexto ensino-aprendizagem, focalizou a linguagem.

A pesquisa, um estudo de caso, se insere no paradigma qualitativo. Ainda que a definição do paradigma qualitativo não seja consensual³⁶, pois, segundo Denzin e Lincoln (2003) e Barkhuizen e Ellis (2006), não existe uma única forma de fazer esse tipo de pesquisa e ela não está associada a uma única área ou disciplina, os autores reconhecem algumas características específicas da pesquisa considerada qualitativa. Segundo Barkhuizen e Ellis (2006), a pesquisa qualitativa é naturalística, longitudinal e holística. É naturalística porque é feita no “ambiente natural”, ou seja, os participantes não são retirados para um lugar artificial para que a observação seja mais acurada. É holística porque não busca focalizar variáveis particulares pré-específicas, mas almeja a compreensão do fenômeno como um todo, isto é, uma descrição geral dos eventos, das situações ou pessoas sob estudo; é longitudinal, porque investigações de um fenômeno como um todo exigem observações e registros ao longo de uma grande quantidade de tempo.

A presente pesquisa examina dados gerados em um contexto real, natural (em contraposição a um ambiente artificial) – o curso de formação continuada oferecido pelo IEL –, coletados durante todo o período de desenvolvimento do curso, e busca a compreensão integral do processo de ensino-aprendizagem de conceitos divulgados nele sobre leitura.

Além das características citadas, Barkhuizen e Ellis (2006) apontam outro aspecto do paradigma qualitativo: a subjetividade, com primazia para o ponto de vista dos próprios participantes da pesquisa. Os pesquisadores qualitativos não estariam interessados em

³⁶ Para alguns autores, como Moita Lopes (1994) e Erickson (apud LESSARD-HÉBERT ET AL, 2005), a abordagem qualitativa é sinônimo de interpretativa, pois concebem a pesquisa qualitativa como **uma** interpretação da realidade. Além disso, a pesquisa não é pura e essencialmente qualitativa, mas também pode apresentar aspectos quantitativos, nos procedimentos de análise de materiais, por exemplo (cf. SPINDLER E SPINDLER, 1997 apud DENZIN E LINCOLN, 2003). Por essas razões, os autores preferem denominá-la “abordagem interpretativa” (Erickson) ou “interpretativista” (Moita Lopes).

oferecer um ponto de vista “cem por cento objetivo”, por acreditarem que a pesquisa é uma interpretação do mundo e não a verdade absoluta. Para Denzin e Lincoln (2003) o caráter interpretativo seria a única característica inerente do paradigma qualitativo: “(...) pesquisadores qualitativos estudam coisas em seu estado natural, tentando dar sentido para, ou interpretar, fenômenos nos termos de significados que as pessoas trazem para eles”. (Denzin e Lincoln, 2003, p. 4-5).

Quanto aos fenômenos a serem interpretados, Erickson (apud LESSARD-HÉBERT ET AL, 2005) faz uma observação interessante a respeito da natureza dos dados. Segundo o autor, o conjunto do material compilado no campo

não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isso constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona.

No curso em análise, os professores alfabetizadores produziram diversos textos solicitados em forma de atividades pelos formadores. De Grande (2007), que realizou observação participante em uma das turmas, cita: a) debates (gravados em áudio) sobre textos lidos ou sobre questões de sala de aula; b) pequenos relatos sobre suas práticas e experiências em sala de aula; c) planejamentos de aulas a serem dadas; d) discussões com os monitores sobre questões abordadas; e) bilhetes sobre textos acadêmicos lidos no curso; f) perguntas aos formadores; g) auto-avaliações e avaliações do curso; h) definições de alguns conceitos científicos; i) projetos de leitura (a serem aplicados com os alunos).

Todas essas produções dos professores (textos orais e escritos), junto com o material utilizado no curso, os roteiros das aulas elaborados pelos formadores, bem como a gravação e transcrição das aulas estão arquivados no Banco de Dados do Grupo “Letramento do professor”. Desse conjunto, analisaremos, na nossa pesquisa, um questionário inicial referente ao perfil profissional dos professores alfabetizadores³⁷, os planos e projetos de

³⁷ Disponibilizado em anexo.

leitura elaborado por eles como avaliação final de cada módulo, os roteiros do planejamento de aulas dos formadores, as interações de sala de aula e os diários de campo.

No primeiro dia do segundo módulo do curso (19/08/06), os formadores Cláudio e Lucas – cujas aulas foram acompanhadas pelas monitoras – apresentaram aos professores alfabetizadores de suas turmas as monitoras do curso e explicaram que eram alunas de Iniciação Científica que acompanhariam as aulas, tomando notas e gravando-as com o objetivo de desenvolverem pesquisas no futuro; porém não seriam divulgados os nomes dos cursistas, para preservar a identidade dos docentes. Segundo anotações do diário de campo das alunas, os professores alfabetizadores sentiram-se, no início, incomodados com a presença das jovens: “Lembramos também de alguns rostos incomodados quando o professor nos apresentou...” (Diário de campo M.S.,P.B.G. e R.A.)

Os professores alfabetizadores estavam cientes de que as aulas do curso estavam sendo gravadas, e que alunas de iniciação científica³⁸ assistiam às aulas e faziam suas anotações. Segundo uma das alunas que acompanhou as aulas das duas turmas³⁹, os gravadores sempre ficavam a vista, nunca escondidos, e, quando eram realizadas atividades em grupo, a monitora presente pedia autorização oralmente para poder participar no grupo.

Mesmo transcorrido algum tempo do início das gravações, a presença do gravador podia voltar a ser percebida, às professoras alfabetizadoras, que temiam que sua conversa chegasse aos ouvidos do formador, que servisse como instrumento de avaliação do formador, como aconteceu durante uma atividade em grupo, na primeira hora de aula gravada (após transcorridos 45 minutos):

((levam um susto quando vêem o gravador))

1 T1 Pesquisadora: isso não é pra nada não. Eu gravo, eu fico
2 acompanhando pra minha pesquisa, mas
3 isso não é nada, de verdade, não vai pra
4 nenhum lugar, ninguém vai ouvir, não,
5 nenhum avaliador, nada. Juro.

³⁸ Eram três alunas que se revezavam para acompanhar as aulas da turma do Cláudio e do Luís, nos períodos da manhã e da tarde: M. S.; P. B. G e R. A.

³⁹ A aluna P.B.G., que nos forneceu essas informações sobre o modo como os professores alfabetizadores foram esclarecidos a respeito da intenção em reunir as informações do curso (ou seja, da existência do Banco de dados, ainda que não se utilizou esse termo) com a finalidade científico-acadêmica de pesquisa.

6 T2 Patrícia: e o Cláudio?
7 T3 Pesquisadora: NÃO! Ele nem vai ouvir isso.
8 T4 Jéssica: eu to falando e você está gravando..
((risos))
9 T5 Heloísa: agora que eu vi...
10 T6 Pesquisadora: ai, desculpa não ter avisado, mas não,
11 ninguém ouve, só eu. E eu não uso para
12 colocar para nenhum público, não, ninguém
13 lê, ninguém (sabe).
((muitas vozes juntas))

(Aula do Cláudio, dia 7/10/06, momento em que os professores alfabetizadores se reúnem em grupo para discutir as cenas que cada um conseguiu imaginar depois de escutarem, guiados cada qual pelo objetivo proposto, a leitura do poema “Abismo Azul”, feita pelo formador.)

Ao perceber tal reação, a estagiária logo esclareceu que não era para o formador que se estava gravando, mas para sua pesquisa de iniciação científica e que a gravação não interferiria no desenvolvimento do curso ou nas avaliações dos participantes.

Aos poucos, eles foram se acostumando com a presença das estagiárias, que também ajudavam os formadores a xerocar e entregar os textos aos professores alfabetizadores. Chegaram, inclusive, a participar de um grupo na discussão de atividade a ser realizada em sala de aula. Além das gravações, a estagiária pediu que os professores alfabetizadores preenchessem um questionário aberto, que iria utilizar na sua pesquisa. O preenchimento foi facultativo.

Ressalto aqui que não realizei a observação participante, uma vez que ingressei ao mestrado no ano seguinte ao oferecimento do curso. No entanto, colaborei na compilação dos dados para o banco, escaneando trabalhos escritos produzidos pelos professores alfabetizadores e transcrevendo gravações de interação em sala de aula, o que colabora para a análise dos dados, pois o contato direto com os dados “auxilia na observação de fenômenos de ordem mais micro pelo analista”, segundo Ostermann et al (2005).

O fato de não ter participado da geração de dados no contexto natural, ou seja, durante o curso de formação continuada, por meio de observação participante, elaboração dos diários de campo ou acompanhamento no planejamento dos formadores, me proporcionou uma visão peculiar do contexto de análise, própria desse distanciamento, que é distinta de um pesquisador que tenha tido um maior envolvimento durante a realização do

curso (cf. DE GRANDE, 2007). Entretanto, para melhor compreensão do universo dos dados, precisava de alguns esclarecimentos que mesmo a aproximação e o envolvimento com estes não eram suficientes para fornecê-los. Sendo assim, entrei em contato com a equipe de formadores em busca das respostas para algumas das minhas inquietações, realizando, inclusive, duas entrevistas com formadores⁴⁰, que também se constituirão em dados a partir dos quais realizaremos a triangulação, isto é, o uso de dados provenientes de diversas fontes para que se tenha uma visão mais ampla do fenômeno a ser estudado. Dessa forma, o estudo não se restringe a uma única fonte de informação.

2.2 O contexto da pesquisa

2.2.1 Os sujeitos

Os sujeitos da nossa pesquisa são os formadores e os professores alfabetizadores participantes do curso em análise. Quanto aos primeiros, o curso contava, inicialmente, com uma coordenadora e quatro formadores: um doutor em Teoria e História Literária, um doutorando em Lingüística; um doutorando e uma doutoranda em LA. Posteriormente, outras duas formadoras (uma doutora em LA e mais uma doutoranda do programa de LA da instituição) entraram na equipe para substituir os formadores caso necessário, mas o número de turmas continuou o mesmo. Os formadores que deram a maior parte das aulas nelas foram o Cláudio, o Danilo, o Lucas e a Joana.

A formação dos formadores está representada no quadro 1, a seguir:

⁴⁰ As entrevistas foram realizadas presencialmente, na Unicamp, nos dias 30 de novembro, com a formadora Joana, e 2 de dezembro, de 2007, com o formador Cláudio.

Quadro 1: Formação dos formadores

| Formador | Pós-Graduação | Graduação |
|----------|--|--------------------------|
| Cláudio | Mestre LA, doutorando LA na UNICAMP | Letras, UEPE |
| Lucas | Mestre e Doutor Teoria e História Literária na UNICAMP | Educação Artística, FAAP |
| Danilo | Mestre e Doutorando Lingüística na Unicamp | Letras, na UECE |
| Joana | Mestre em Letras UFPA, Doutoranda LA na UNICAMP | Letras, UFPA |
| Gláucia | Mestre em Letras UFRN, Doutoranda LA na UNICAMP | Letras, UFRN |
| Ana Lara | Mestre e Doutora LA na UNICAMP | Letras, FAFIPE |

Quanto aos professores alfabetizadores, praticamente todos são atuantes⁴¹ da rede pública estadual. Inicialmente, eram 126 inscritos no curso, distribuídos em quatro turmas⁴²; no decorrer das aulas houve algumas desistências: 113 terminaram o curso. O público-alvo era predominantemente feminino: havia 109 mulheres e apenas 4 homens nas turmas.

A partir das informações extraídas do questionário aplicado no primeiro dia de aula do curso fizemos um levantamento acerca da formação inicial dos professores, a média de anos em experiência docente, bem como a participação em outros cursos de formação que os professores julgavam relevantes para sua prática profissional. Havia desde professores recém-formados até com trinta anos de prática em sala de aula. A formação era variada: havia os que eram formados em pedagogia por universidades particulares ou públicas,

⁴¹ Alguns alunos do curso não atuavam como professores; eram coordenadores, vice-diretores e até mesmo professores afastados.

⁴² Entram na nossa análise três das quatro turmas, correspondente as turmas de Cláudio, Lucas e Joana, uma vez que não foram entregues, para compor o Banco, os projetos de leitura dos professores alfabetizadores da turma de Danilo.

outros estavam cursando a graduação⁴³ e também havia, em proporções pequenas, professores com formação docente em nível médio.

Na tabela a seguir, encontramos a proporção dos professores que cursaram ensino superior. Vale ressaltar que o número de faculdades particulares é bem mais alto – o dobro – do que o número de professores que cursaram o ensino superior público.

Tabela 1: Formação inicial (graduação) dos professores

| | Universidades Públicas | Universidades Privadas | Em branco | Total |
|------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------|-------------------------|
| Graduação | 21 (31,34%) | 41 (61,20%) | 5 (7,46%) | 67 ⁴⁴ (100%) |

O número elevado de professores alfabetizadores com formação inicial em universidades particulares (61,20%) pode estar relacionado a dois momentos da legislação. Primeiramente, a demanda criada pela reforma educacional da Lei nº 5692/71, que postula sobre a democratização do ensino⁴⁵, o que permitiu às crianças das classes sociais mais baixas o acesso à escola. Observa-se, nesse período, um processo de expansão das instituições de ensino superior, principalmente das particulares, para formar profissionais da educação para atender à demanda pelo ensino. Em segundo lugar, a demanda criada pela nova lei da LDB nº 9394/96, que passa a exigir a formação em curso de licenciatura de graduação plena no ensino superior como condição mínima para o exercício do magistério aumenta, ainda mais, o número de cursos de pedagogia (um dos cursos mais baratos) em instituições de ensino superior do setor privado. O setor privado estaria realizando tal expansão, porque, segundo Zarur (2005), o Estado, por privilegiar a Educação Básica, não teria recursos suficientes para investir na Educação Superior. Conseqüentemente, o acesso às universidades particulares é mais fácil do que às universidades públicas, já que se

⁴³ Dada a exigência da LDB nº 9394/96.

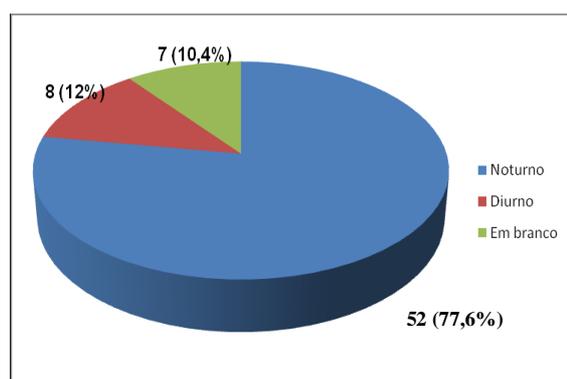
⁴⁴ Este número corresponde ao total de questionários respondidos e entregues nas três turmas sob análise.

⁴⁵ Obedecendo a necessidades do mercado. Com o avanço tecnológico da sociedade, necessita-se de uma mão-de-obra mais qualificada, com maior grau de instrução, e a democratização do ensino surge como uma medida para suprir essas necessidades. Certamente, tal democratização marca o início do processo de desvalorização do professor junto com a queda na qualidade do ensino público do país. Segundo Pimenta (2005, p.41), o mais importante dessa política foi efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que os resultados fossem de uma qualidade empobrecida.

encontram universidades ou centros de ensino particulares em diversas localidades, inclusive em cidades de pequeno porte, o que não ocorre no caso das instituições públicas.

Além disso, a realização do curso em instituições de ensino superior privado pode estar relacionada ao fato de que, nas instituições particulares, o processo seletivo é menos concorrido e há, portanto, maior facilidade de ingresso⁴⁶. Outra hipótese é que, cursando em uma instituição particular, principalmente no período noturno, seria mais viável conciliar os estudos de graduação com o trabalho. De fato, a grande maioria dos professores alfabetizadores que cursavam e/ou cursaram o ensino superior estudou no período noturno (77,6%), como podemos perceber no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Período em que cursou a graduação



Destacamos que havia um pequeno percentual de professores alfabetizadores que ainda estavam cursando os estudos da graduação.

Tabela 2: Situação dos estudos de graduação

| | Concluída | Em curso | Em branco | Total |
|------------------|------------|----------|-----------|-----------|
| Graduação | 54 (80,6%) | 6 (9%) | 7 (10,5%) | 67 (100%) |

⁴⁶ Estamos nos referindo às instituições de ensino superior que têm baixíssimo índice de concorrência, chegando a realizar mais de um processo seletivo para completar as vagas. Nesses casos, o aluno pode inclusive agendar a data de realização da prova que lhe garante o ingresso à faculdade.

Outro dado importante diz respeito ao tempo de experiência em sala de aula. Na tabela 3 a seguir, podemos perceber que a maior concentração dos professores alfabetizadores, 53,7%, já tinha mais de 11 anos de experiência de sala de aula. Esse dado é importante porque o fato de apresentar bastante tempo de experiência profissional pode interferir no modo de apropriação dos professores alfabetizadores.

Tabela 3: Tempo de experiência dos professores alfabetizadores

| | Até 1 ano | 1 ano e meio a 5 anos | 6 a 10 anos | 11 anos ou mais | Em branco | Total |
|--------------------|------------------|------------------------------|--------------------|------------------------|------------------|--------------|
| Experiência | 8 (12%) | 14 (20,9%) | 7 (10,5%) | 36 (53,7%) | 2 (3%) | 67 (100%) |

Nos estudos sobre a carreira docente, Huberman (1995) aponta as fases nas quais a carreira do professor está organizada, correspondentes aos seguintes estágios: fase da exploração, vivenciada no início da profissão (um estágio de “sobrevivência” e “descoberta”), fase da estabilização (de “comprometimento definitivo”), fase de diversificação (ou “da experimentação”), fase do questionamento (vivenciada a meio da carreira), fase da serenidade e distanciamento afetivo (em que se sentem mais seguros e menos envolvidos, afetivamente, com os alunos), fase do conservantismo (apresentam maior rigidez e dogmatismo) e fase do desinvestimento (ou do fim da carreira, podendo ocorrer de modo sereno ou amargo)⁴⁷.

De acordo com nossos dados, a maior concentração dos professores estaria nas fases de diversificação e de questionamento. Diferente das fases iniciais – de exploração e estabilização –, que são mais homogêneas, os estágios seguintes são considerados mais heterogêneos. No entanto, se levarmos em consideração o esquema de Huberman (1995, p.47), podemos considerar que os 53,7% dos professores alfabetizadores estão nas fases

⁴⁷ Tais fases – ou estágios – podem ser vivenciados nessa mesma seqüência ou apresentar algumas alterações, a depender das transições, das crises que atravessam a vida dos profissionais, pois, segundo o autor, não há um modelo linear e monolítico do desenvolvimento da carreira docente; apenas são identificados os elementos que constituem cada uma dessas fases. Do mesmo modo, o início da fase também pode variar; a fase da estabilização, por exemplo, pode vir após os três primeiros anos ou acima de cinco anos em que o professor esteja na profissão.

citadas⁴⁸. A fase da diversificação corresponderia ao momento da carreira em que o docente, considerado experiente, estaria mais seguro para procurar diversificar seu trabalho, experimentar novas formas de avaliar, de formar grupos, de trabalhar o material didático, etc, acreditando no seu potencial para controle da situação. Para Huberman (1995, p.42), “os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados”. A fase do questionamento, concebida como subsequente à da diversificação, numa leitura linear dessas fases, seria o momento de dúvidas e incertezas, suscitadas por diversos motivos, seja a sensação de rotina, sejam os desencantos e fracassos das experiências, o que desencadearia um período de crise no profissional. Segundo Huberman (1995, p.43), corresponderia “a uma fase – ou várias fases – ‘arquetípica(s)’ da vida, durante a(s) qual(is) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos”.

E é entre esses dois momentos da carreira docente que parece estar situada grande parte dos professores alfabetizadores do curso em análise, o que indica que tinham grande interesse na formação continuada, pelos saberes que esta poderia proporcionar na diversificação de seu trabalho pedagógico, ou que estavam mais indiferentes à formação, por vivenciar um período de crise na carreira.

Na tabela 4, apresentamos dados relativos à participação dos professores alfabetizadores em cursos de formação continuada, considerados, por eles, relevantes para sua prática profissional, conforme indicava o questionário.

Tabela 4: Participação em cursos de formação

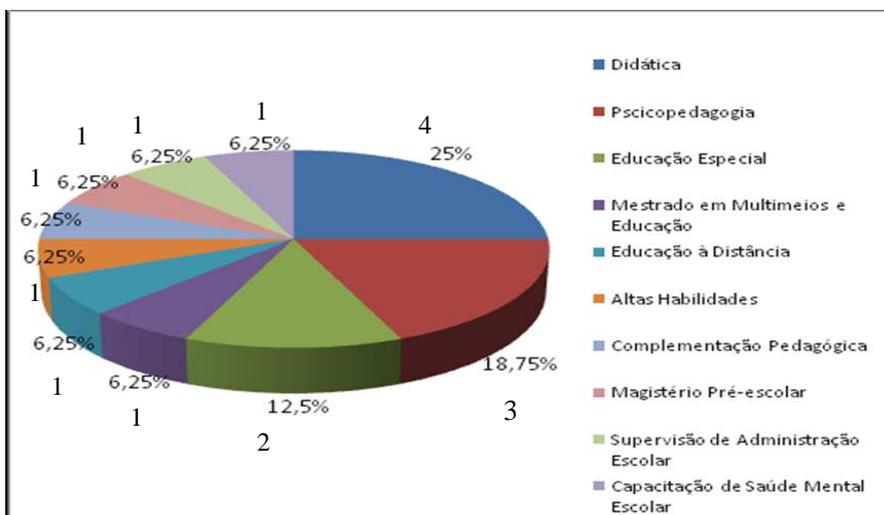
| | Nenhum curso | Citou um ou mais cursos | Total |
|--|---------------------|--------------------------------|--------------|
| Participação em outros cursos de Formação | 27 (40,3%) | 40 (59,7%) | 67 (100%) |

⁴⁸ De acordo com o modelo-síntese de Huberman (1995, p.47), que divide as fases pelo agrupamentos dos anos de carreira em 1-3 anos, 4-6, **7-25**, 25-35 e 35-40; apenas 3 professores alfabetizadores da nossa categoria “11 anos ou mais” estariam em fases distintas das citadas (cujo intervalo em anos está marcado em negrito), pois um apresenta 29 anos de carreira e 2 têm 30 anos .

Ressaltamos que, dentre os cursos citados, quase a metade (19 ou 47,5%) citaram o “Letra e Vida”, o que indica que este programa configura-se como importante referência para os professores alfabetizadores em termos de formação profissional.

Com relação aos cursos de especialização, podemos dizer que havia muita diversidade nas áreas de especialidade entre os cursos citados pelos 16 professores alfabetizadores (= 100%) que fizeram um curso de especialização, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Cursos de especialização citados⁴⁹



A busca pela especialização é um atrativo para professores da rede pública do país, pois, de acordo com a LDB artigo 67, inciso IV, a participação em cursos favorece a progressão da carreira do magistério e, conseqüentemente, o salário docente. Trata-se da “progressão funcional” – uma estratégia política da Secretaria de incentivo à formação continuada do professor – à qual o docente tem direito, por meio do acúmulo de pontos fornecidos pela Secretaria, pelos cursos realizados.

⁴⁹ Estamos considerando os cursos que os professores alfabetizadores citaram como “de especialização”. Assim, ainda que “Educação a Distância” seja uma modalidade, e não especialidade, o inserimos no gráfico, pois assim foi identificado pelo professor alfabetizador.

2.2.2. Teia do Saber

Na instituição em que foi realizado o curso “Ensino de Leitura” em análise, o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, no ano de 2006, foram oferecidos vinte e três cursos pelos professores universitários desse instituto para as Diretorias de Ensino da região de Campinas. Ao total, foram quinze professores coordenadores, os quais tinham de uma até quatro turmas, que, somadas, chegaram a trinta turmas só nesse Instituto.

As Diretorias de Ensino (DEs) envolvidas eram sete –, a saber: DE de Americana, a quem foram oferecidos seis cursos pelos professores do Instituto; de Apiaí, quatro cursos; Campinas Leste, dois cursos oferecidos; Campinas Oeste, diretoria para a qual foram oferecidos oito cursos, dentre eles o curso em análise, e as DEs de Bragança Paulista, Capivari e Sumaré, que participaram com um número reduzido de inscritos, com apenas um curso/turma cada uma. Mostramos o rádio de ação na Figura Número 2, a seguir:

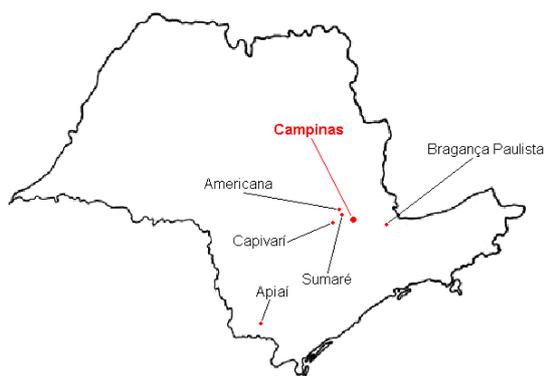


Figura 2: DEs envolvidas no Teia do Saber, pelo IEL

À exceção de Apiaí, as Diretorias de Ensino que contrataram os cursos fornecidos pelo Instituto são todas próximas à cidade de Campinas, portanto, os professores se deslocavam das cidades vizinhas para realizar o curso na UNICAMP. Quanto aos professores de Apiaí, eram os próprios formadores que se deslocavam de Campinas para ministrar as aulas na própria cidade, de modo a melhor atender aos docentes em formação.

A maioria dos cursos foi realizada quinzenalmente, aos sábados, no período de junho à novembro, inclusive o curso “Ensino de Leitura”. Pode-se dizer que, no ano de

2006, os cursos estiveram estruturados de forma mais uniformizada que no ano anterior⁵⁰, com todos os cursos apresentando dois módulos (cinco sábados para cada módulo) de quarenta horas cada, perfazendo um total de oitenta horas.

Os cursos começaram a ser oferecidos no IEL em 2003, ano da criação do Programa Teia do Saber. Desse ano até 2006, observamos um aumento no número de alunos inscritos e, conseqüentemente no número de turmas, indicando uma significativa adesão ao programa, apesar da diminuição em 2005 e 2006 em relação a 2004 – talvez em conseqüência de uma diminuição no número de vagas devido a um possível excesso de inscritos no ano anterior – como podemos ver no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Demanda dos cursos

| | Nº de cursos | nº de professores coordenadores | nº (aprox.) professores em formação | Nº turmas | Nº DEs envolvidas |
|------|--------------|---------------------------------|-------------------------------------|-----------|-------------------|
| 2003 | 4 | 4 | 549 | 14 | 3 |
| 2004 | 13 | 5 | 806 | 29 | 7 |
| 2005 | 23 | 11 | 654 | 23 | 8 |
| 2006 | 23 | 15 | 690 | 33 | 7 |

Os vários cursos oferecidos no ano de 2006 eram: “Língua Portuguesa e Literatura”, para Ensino Fundamental e Médio, tanto em nível inicial quanto em continuidade, “Língua Portuguesa” para Ensino Fundamental, nível inicial e continuidade e quinze cursos “Ler para Aprender”. Com relação ao número de cursos oferecidos sob denominação da Secretaria “Ler para Aprender” – em que se insere o curso dessa pesquisa –, percebemos um elevado aumento na demanda, em 2006, em relação a 2005, em que foi oferecido apenas um curso nesse programa.

⁵⁰ Em 2005, havia cursos estruturados em todas as quantidades possíveis de módulos permitido pela Secretaria, ou seja, de dois até cinco módulos.

Quadro 3: Cursos oferecidos no Programa “Ler para Aprender”

| | Cursos oferecidos | Professores-coordenadores | turmas |
|------|-------------------|---------------------------|--------|
| 2004 | 5 | 3 | 10 |
| 2005 | 1 | 1 | 1 |
| 2006 | 15 | 10 | 23 |

O curso em análise foi ministrado a 4 turmas, todas elas em nível inicial e voltadas para professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, ou seja de 1^a a 4^a séries (correspondente hoje 1^o a 5^o anos).

A DE não abriu o curso para os professores com o perfil especificado na proposta do curso pela coordenação, professores de todas as disciplinas do segundo ciclo de Ensino Fundamental. Os professores alfabetizadores aos quais foi ministrado o curso esperavam encontrar⁵¹ possíveis soluções para as dificuldades de se trabalhar a leitura nos anos iniciais (inclusive a alfabetização) em sala de aula, tanto no que diz respeito à motivação quanto aos problemas de compreensão de alunos, conforme apontam as seguintes questões – registradas pelos professores no início do curso quando os formadores solicitaram que os professores alfabetizadores elaborassem as perguntas que gostariam de ter respondidas no decorrer do curso:

Como propiciar uma aula de leitura de maneira prazerosa e estimulante para alunos que não se mostram interessados?;
Como motivar os alunos desinteressados para a leitura?;
Como fazer da leitura uma prática agradável, visto que há uma concorrência entre as práticas escolares e as da mídia?;
Como dar uma aula de leitura com atividades que tornem as práticas de leitura mais significativas na escola e que atribuam funções sociais às leituras escolares?;
Dentre as diferentes funcionalidades da leitura, como incentivar a leitura prazerosa no ambiente escolar?; Como fazer os alunos gostarem de ler? O que fazer com o aluno que se “recusa” a ler?;
Como fazer com que os alunos que não possuem acesso à leitura se interessem pela mesma?

⁵¹ Os professores também esperam que as secretarias oportunizem, por meio de cursos, o aumento de pontos para garantirem a “progressão funcional”.

(perguntas elaboradas pelos professores alfabetizadores no primeiro dia da aula do curso, 26/06/06, a pedido dos formadores sobre quais perguntas eles gostariam que fossem respondidas durante o curso)

As perguntas dos professores alfabetizadores evidenciam uma preocupação comum dos docentes: como desenvolver aulas de leitura mais agradáveis ao aluno. Tais questões pressupõem que os professores alfabetizadores consideram as aulas de leitura desinteressantes, desagradáveis até, incapazes de interessar o aluno. De certa forma, esses docentes corroboram o “discurso da incompetência” das instâncias governamentais, ao qual nos referimos no capítulo anterior.

Apesar da representação negativa acerca de seu trabalho profissional, as perguntas colocando o aluno e a forma de melhor ensiná-lo no centro da preocupação dos professores alfabetizadores mostram um aspecto positivo: o interesse do professor em melhorar sua prática pedagógica, em continuar aprendendo para melhorar seu desempenho profissional, em mudar o que julgar necessário. Contrariam, assim, o discurso do senso-comum, das instâncias do governo e até da academia, de que o professor não se importa com o ensino, de que está acomodado com velhas práticas, de que não está aberto a inovações.

Quanto às expectativas dos formadores, ainda que estivessem preocupados em atender as expectativas de seu público-alvo, eles não esperavam que um curso avulso de 80 horas, sem possibilidade de continuidade, trouxesse grandes transformações e promovesse a adesão incondicional ao quadro teórico-metodológico que subsidiava as propostas e discussões.

Esperava-se que o curso fornecesse subsídios para os professores refletirem sobre a prática, oferecendo um contraponto que desestabilizasse as concepções mais tradicionais de leitura como decodificação e análise da forma, como sugerem os depoimentos dos formadores Joana e Cláudio:

Joana: eu acho que teve muitas coisas que foram assim tipo... ‘ah, mas pode ser assim’, ‘então, ah interessante foi a primeira vez que eu vi isso’ tal /.../ mas assim o que a gente tinha consciência é que tínhamos dado né, uns sinais pra eles né? é:: avancarem... /.../ é uma coisa muito gradual, muito lenta e a gente não tem assim a:: ingenuidade de achar que... sabe? ah vai mudar grandes coisas, sabe? é uma coi/ um trabalho realmente de formiguinha, sabe? aquele trabalhinho né?

(Formadora Joana, entrevista realizada no dia 30/11/2007.)

Cláudio: eu acho assim, eu não acredito que vai trazer uma grande mudança no professor, mas que o curso pode potencializar algumas coisas no professor /.../

(Formador Cláudio, entrevista realizada no dia 4/12/2007.)

Ao dizer que, enquanto formadores, haviam “dado sinais para os professores alfabetizadores avançarem” e que estavam realizando “trabalho de formiguinha”, a fala de Joana está sustentada na premissa de que as transformações na prática pedagógica ocasionadas pela formação não ocorrem de maneira imediata, mas dependem de um trabalho contínuo, a longo prazo, de diálogo constante entre professor em formação e formador. O depoimento de Cláudio caminha na mesma direção, quando ele afirma que não acredita que o curso proporcionará grandes mudanças no professor. Acreditamos que suas palavras não refletem descrédito em relação ao professor e/ou às possibilidades de mudança na qualidade do ensino por meio da formação docente, mas a consciência de que um curso “avulso”, não integrado a um projeto contínuo de formação e não atrelado a uma melhoria nas condições de trabalho do professor, de fato, não leva a grandes transformações na prática pedagógica deste profissional do ensino, ainda que possibilite, ao docente, reflexões sobre o que se está discutindo nessa prática.

Nesse sentido, o discurso dos formadores se contrapõe ao discurso da Secretaria, de que a formação, principalmente a continuada, provocará melhoria no sistema educacional – promovendo o “acesso à cultura, à arte, à ciência, ao mundo do trabalho” de modo a educar o aluno “para o convívio social e solidário” –, como se os maiores responsáveis pela situação do ensino fossem os professores.

Esperava-se, assim, que o curso “potencializasse” algumas questões nos professores alfabetizadores de modo a abrir sua percepção para outras práticas, outras possibilidades de ensino, como as vivenciadas no curso, ocasionando algumas descobertas (‘ah, mas pode ser assim’, ‘então, ah interessante foi a primeira vez que eu vi isso’).

Com o perfil metodológico da pesquisa traçado, passemos para a descrição e análise do curso “Ensino de leitura”, objeto de nosso estudo.

3. O Teia no IEL: o curso “Ensino de leitura”

Neste capítulo, descrevemos inicialmente a proposta do curso, as concepções de linguagem, leitura e ensino que o embasaram, bem como sua visão de “professor”. Seguimos com seus objetivos (cotejando com os objetivos da Secretaria com relação ao programa “Teia do Saber”), e finalizamos com a descrição do conteúdo, do modo como o curso esteve organizado e como se desenvolveram algumas atividades na sala de aula de formação. Com isso, estamos respondendo, nesse capítulo, à primeira questão de pesquisa: Como o curso esteve estruturado e de que maneira os formadores desenvolveram sua proposta de formação. Veremos, portanto, como os saberes sobre a leitura defendidos pelos formadores foram divulgados no curso para, no próximo capítulo, analisar se e como os professores alfabetizadores se apropriam desses saberes.

3.1 As concepções fundantes do curso

O curso partia de uma concepção de linguagem como de natureza essencialmente social e dialógica, conforme a perspectiva sócio-interacionista bakhtiniana. Uma das noções que dessa concepção decorre é a de que o discurso nunca se faz no vazio, mas é sempre dialógico. Como afirma Volochinov (1981)⁵² mesmo “os discursos mais íntimos, eles, também, são inteiramente dialógicos: eles são atravessados pelas avaliações de um ouvinte virtual, de um auditório potencial, mesmo se a representação de tal auditório não aparece de forma clara no espírito do locutor”.

Sendo assim, a enunciação é formada por uma teia de discursos sociais já incorporados no discurso interior do enunciador por meio das interações já estabelecidas ao logo de suas experiências (cf. VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004)⁵³. Todo enunciado é “um elo da cadeia da comunicação discursiva”, repete várias vezes Bakhtin (2003, p. 272, 279, 289, 296, 299, 300, 306), no livro “Estética da Criação verbal⁵⁴”. Portanto, ressalta o autor, por mais que aparente ser monológico, o enunciado é sempre resposta (ativa) a enunciações

⁵² A data original deste texto é 1930.

⁵³ A versão original deste texto data de 1929.

⁵⁴ Há duas datas que costumam ser retomadas como a data original desta obra, 1953/1979.

anteriores. Ele nunca será um ato individual, pois sua natureza é social. Desde a sua forma mais primária de construção, isto é, no discurso interior, existe a orientação social do enunciado⁵⁵, pois o social já está na estrutura da atividade mental.⁵⁶ A palavra do formador, assim como a dos professores alfabetizadores, nada mais é senão resposta a discursos prévios de outros enunciadores (à voz alheia) – o que Brait (2005, p.94) denomina de “permanente diálogo entre diferentes discursos” –, com os quais sempre manterá uma relação dialógica.

Concebendo a linguagem do ponto de vista dialógico, os formadores planejaram o curso tendo em vista o “fundo aperceptível” da percepção de seu discurso pelos professores alfabetizadores, procurando direcionar sua palavra aos profissionais não-especialistas em linguagem, conforme veremos mais adiante.

A concepção social e dialógica da linguagem era coerente com a concepção de escrita do curso enquanto prática sócio-cultural situada, uma vez que a escrita como prática social pressupõe o discurso como uma construção histórico-social, no qual ecoam diversas vozes. Tal concepção de escrita é defendida nos estudos do letramento, abordagem duplamente relevante para nossa pesquisa, pois foi a que embasou o curso em análise e constitui, também, nossa perspectiva teórica; assim como a concepção de linguagem.

Um conceito relevante dessa abordagem para análise do curso é o conceito de práticas de letramento. Entende-se por práticas de letramento “as formas culturais em geral de utilizar a língua escrita que as pessoas adotam em suas vidas⁵⁷” (BARTON & HAMILTON, 2000, p.7). Por serem práticas socioculturais, os usos da escrita que definem

⁵⁵ Neobakhtinianos, discutindo as noções de enunciado/enunciado concreto/enunciação, afirmam que, no desenvolvimento da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, tais conceitos adquirem diferentes significações, lembrando que as possibilidades de leitura só se dão em articulação com outras categorias do pensamento dos autores russos. Analisando uma de suas obras – “Discurso na vida e discurso na arte” –, Brait e Melo (2005) relacionam “enunciado” à “discurso verbal”, “enunciado concreto” à “palavra” e “enunciação” a “evento” ou situação extraverbal da interação.

⁵⁶ Volochinov/Bakhtin (2004, p.115-116) cita, como exemplo, a manifestação da fome, que é uma sensação fisiológica, para afirmar a natureza social e ideológica da enunciação, pois, de acordo com a situação social imediata do indivíduo (se em grupo ou sozinho; separado da sua classe ou organizado socialmente), a manifestação da fome será interpretada de uma determinada maneira, ou seja, como resignação, humilhação ou injustiça, e, de acordo com o significado atribuído, determina-se sua forma de expressão, resultante da atividade mental do sujeito (o protesto individualista, a resignação mística, o protesto ativo de um grupo organizado socialmente, etc.).

⁵⁷ “Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives”.

as práticas de letramento “estão ligados ao contexto, à situação; estão determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura ou escritura”. (KLEIMAN, 2002, p.22).

Considera-se, nesta perspectiva, que muitos dos problemas de compreensão e de formação de leitores são de cunho social, aspecto não levado em conta em uma concepção de escrita como uma tecnologia neutra, desprovida de qualquer fundamento ideológico, própria do modelo que o antropólogo Street (2003) denominou de “modelo autônomo de letramento”.

Seguindo a abordagem dos estudos do letramento, considerou-se que, para professores polivalentes ou de múltiplas disciplinas, que era o público previsto, o letramento situado para o local de trabalho deveria abranger aspectos sócio-cognitivos da leitura, de interesse e relevância para qualquer professor, uma vez que fazia parte também das premissas do curso que todo professor é (ou deveria ser) um professor de leitura (KLEIMAN, 2004)⁵⁸.

Seguiu-se, assim, uma abordagem tripartita de leitura, e os estudos do letramento orientavam teoricamente uma das partes. Dessa forma, dentro de uma concepção de letramento situado, os eventos estavam voltados para o letramento para/no local de trabalho do professor, o que determinou a escolha, a partir de sua relevância para o ensino – das outras duas concepções teóricas. Consistia, portanto, essa abordagem tripartita: a leitura como prática sócio-cultural de letramento, centrada no texto; como atividade sócio-cognitiva de mobilização de recursos mentais, centrada nos procedimentos que o professor pode adotar para engajar o aluno, e como prática lingüístico-discursiva visando análise dos elementos textuais para a construção de sentidos. Essa concepção de leitura é relevante para nossa análise na medida em que nos permite categorizar as premissas teórico-metodológicas que embasaram o curso e, a partir daí, analisar se houve apropriação dos saberes relacionados à leitura (divulgados no curso) pelo professor alfabetizador.

Com a concepção de que a formação continuada visa ao letramento para o local de trabalho do professor, o grupo Letramento do professor, e a equipe formadora do curso,

⁵⁸ A primeira versão desse texto é de 1989.

apresentava uma visão de professor enquanto agente de letramento, (KLEIMAN, 2006a), isto é, capaz de articular interesses de seus alunos e mobilizá-los na organização de uma ação coletiva, ajudando na tomada de decisões, interagindo com outros agentes em função das necessidades de modificação de seu planejamento inicial, de acordo com as construções do grupo.

A representação de “agente de letramento”, segundo Kleiman (2006b, p.414), complementa a noção de “mediador” de Vigotsky que, no senso comum, passou a significar o papel do que “medeia, por exemplo, a interação entre autor e leitor, arbitrando sobre significados e interpretações”. A noção de agente de letramento partilha do sentido de agente social, isto é, como aquele que age no mundo social por meio da ação coletiva, o que envolve ter poder nas tomadas de decisões, interferir no curso de outros agentes e até mesmo modificar seu planejamento em função do desenvolvimento das ações (KLEIMAN, 2006b, p.415). Adquire, assim, o conceito um aspecto político que a noção de “mediador” não apresenta. Outra característica do agente de letramento, segundo a autora, consiste na “ação estratégica”, pois, em meio à mobilização das habilidades e capacidades do grupo, o professor agente de letramento faz emergir os conhecimentos de seus alunos sobre a escrita, leva-os a buscar nas experiências e práticas vivenciadas com a família e/ou comunidade os sentidos que podem atribuir à linguagem escrita. (KLEIMAN, 2006b, p.416).

Assumir identidade profissional de agente de letramento envolve, portanto, tomar uma posição discursiva de quem atua com autonomia em busca da transformação social e coletiva. E esse era um dos objetivos do curso, isto é, colaborar na construção da identidade profissional do professor enquanto agente de letramento para, então, tomarem atitudes como tal, ou seja,

Ao mobilizar os recursos do grupo e ao promover estrategicamente a participação de todos, segundo as suas capacidades, em prol dos objetivos coletivos, o agente de letramento ajuda, como ator social que é, a criar contextos para que outros atores que se engajarão em atividades relevantes para o grupo venham a se constituir. (KLEIMAN, 2006b, p.422)

A concepção do professor como agente de letramento enfatiza os aspectos políticos e identitários da formação docente. Segundo Kleiman, embora se distinga de outras tendências acerca da concepção da formação docente, como a do professor crítico-reflexivo⁵⁹, não é com ela incompatível, pois, como aquela, enfatiza a dimensão prática dos saberes dos professores, o chamado letramento situado.

Segundo Horikawa (2006), a perspectiva do professor reflexivo originou-se dos estudos de Schön – baseado no filósofo Dewey –, que passou a questionar a supervalorização acadêmica dos conhecimentos teórico-científicos, desconectados da real prática docente e a enfatizar o processo de reflexão como constitutivo dessa prática. Assim, o trabalho do professor não se reduz ao “como fazer”, mas envolve principalmente o “o que fazer” e “por que fazer”. A proposta de Schön é que a formação do professor seja baseada na epistemologia da prática, o que significa colocar sua prática no momento de construção do conhecimento, por meio da reflexão.

Segundo Pimenta (2005, p.18), no início da década de 90, a expressão “professor reflexivo” liderou o cenário educacional, “confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como um atributo próprio do ser humano, com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.” Zeichner (2008) critica o uso do conceito como “slogan” para justificar o oferecimento de treinamentos, “adotado por formadores de educadores das mais diferentes perspectivas políticas e ideológicas para justificar o que faziam em seus programas”. (ZEICHNER, 2008, p.538).

Baseados em outros argumentos, outros teóricos também criticaram a perspectiva do professor reflexivo, como Contreras, Kemmis e Giroux. Segundo Pimenta (2005), as críticas desses autores se baseiam na ausência do aspecto social influenciando ações e pensamentos e até mesmo o conhecimento, além de alegarem que a ênfase excessiva na reflexão não garante a compreensão de todos os fatores condicionantes da prática pedagógica. Resumindo as críticas sobre a referida perspectiva, a autora cita: “o individualismo na reflexão, a ausência de critérios externos potenciadores de uma reflexão

⁵⁹ A concepção da formação do professor crítico-reflexivo orienta a pesquisa sobre a formação do professor de vários grupos de lingüistas aplicados, tanto em língua estrangeira como os do LAEL da PUC-SP, como os de língua materna, da Universidade Estadual de Londrina.

crítica, a excessiva (e mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta nesse contexto.” (PIMENTA, 2005, p.43)

É a partir dessas críticas à tendência do “professor reflexivo” que os autores sentem necessidade de incluir nos projetos de formação uma dimensão política da atividade docente. Surge, então, a perspectiva da formação do professor crítico-reflexivo, isto é, “um profissional que compreende que a atividade prática por ele exercida envolve-se numa rede social complexa cuja tessitura se faz em favor de um determinado projeto de sociedade, tendo em vista interesse de dominação de certos grupos sociais.” (HORIKAWA, 2006, p.31). O agente de letramento incorpora essa dimensão sócio-política na medida em que cria condições necessárias para que o indivíduo assuma diferentes papéis sociais a depender das exigências da situação, tendo, assim, o poder de inserir o indivíduo em práticas letradas nas quais até então não saberia participar, colaborando para que este tenha autonomia nessas práticas.

3.2 Objetivos e Conteúdo do curso

O objetivo geral do curso era apresentar e discutir modos de trabalhar o texto em sala de aula considerando as dimensões cognitiva, social e cultural – da leitura. A partir daí, os objetivos específicos eram: (a) levar o professor a refletir sobre as suas próprias práticas de leitura e escrita; (b) ensinar ao professor a importância da caracterização das práticas de letramento familiares aos seus alunos; (c) apresentar os fundamentos teóricos das concepções de leitura enquanto prática sócio-cognitiva e sócio-cultural que têm influenciado no desenvolvimento de abordagens metodológicas para o ensino de leitura; (d) conscientizar o professor sobre as dificuldades que os alunos podem ter na leitura; (e) levar o professor a formular objetivos para o ensino e harmonizá-los com os textos escolhidos para a aula de leitura; (f) desenvolver atividades para tornar as práticas de leitura mais significativas na escola e para atribuir funções sociais às leituras escolares⁶⁰.

Contrapondo os objetivos da Secretaria, descritos no final do primeiro capítulo, com os objetivos do curso, percebemos diferenças significativas quanto às concepções de

⁶⁰ Estes objetivos foram retirados da agenda do curso disponível na plataforma para cursos à distância “Teleduc”, utilizada somente pelos formadores para se comunicarem e planejarem as aulas entre os encontros.

formação e de professor de cada um: não há, de fato, uma congruência entre os objetivos de ambos.

Em vez de almejar que o professor “transponha” para sua prática a teoria apresentada, o curso objetivava suscitar no profissional a reflexão sobre as atividades de leitura e escrita trabalhadas em sala de aula. Na apresentação dos fundamentos teóricos da concepção de leitura enquanto prática social, envolvendo aspectos sócio-cognitivos e culturais, juntamente com as abordagens metodológicas subjacentes à teoria apresentada, o curso pretendia mostrar ao professor as implicações, para o trabalho de sala de aula, da perspectiva teórica apresentada no curso, em vez de simplesmente “atualizá-los quanto às metodologias inovadoras de ensino”. Propunha ainda suscitar reflexões sobre formas de harmonizar os objetivos do ensino com o texto escolhido, em vez de “capacitar” o professor a organizar situações de aprendizagem. Visava ainda levar o professor à conscientização, ou seja, à compreensão das dificuldades dos alunos, em vez de “torná-los aptos” para enfrentar as dificuldades encontradas na sala de aula. Enfim, propunha um conjunto de práticas de leitura abertas às mais diversas reflexões e interpretações, em vez de um conjunto fechado de situações(-problema) e dificuldades e dos modos para resolvê-las.

Percebemos, pelos seus objetivos, que o curso partia de uma perspectiva da formação voltada para a interlocução com o professor, buscando conhecer suas práticas e levando-o a refletir sobre a proposta ensinada, esperando, dessa forma, atitudes responsivas desse profissional do ensino, mais do que a reprodução de seu discurso (o do formador), tomado como discurso de autoridade, cujos ensinamentos devem ser reproduzidos em sala de aula, conforme percebemos no ponto de vista da Secretaria.

Apesar da réplica dos formadores ser distinta das especificações da Secretaria, o curso foi inserido no Programa de formação continuada, o que pode estar revelando ou uma grande flexibilidade ou uma falta de critérios por parte da Secretaria na seleção dos cursos que vão compor o Programa Teia do Saber. De qualquer modo, qualquer uma dessas possibilidades pode ser indicativa do caráter fragmentado da proposta de formação continuada do estado, que, aceitando cursos das mais diversificadas concepções e objetivos sobre a formação do professor, acaba por colocá-lo em contato com propostas que podem ser totalmente díspares, quando este realiza edições distintas do Teia do Saber.

A fim de verificar o que formadores realizaram em função dos objetivos, passaremos para a análise de como se desenvolveu o curso. Para a descrição das atividades trabalhadas, utilizamos principalmente os roteiros de aula do primeiro e segundo módulo, bem como os diários de campo de aulas observadas pelas alunas de iniciação científica do Grupo Letramento do Professor, aos quais tive acesso pelo Banco de dados do grupo.

A partir dos dados provenientes dessas fontes, elaboramos um quadro, dividido em duas partes correspondentes ao Módulo 1 e ao Módulo 2, que nos permite ter uma idéia global de como desenvolveu o curso.

Quadro 4: Organização e Desenvolvimento geral do curso

| Aula | Objetivo do encontro | Conceito(s) teórico(s) trabalhado(s) | Gêneros | Textos lidos | Atividades realizadas | Extra Classe |
|-------------|--|--|--|--|---|---|
| 1 (26/06) | Discutir práticas de letramento escolares e não-escolares, Caracterizar: o professor como leitor e a imagem que ele tem da leitura dos alunos. | Leitura enquanto prática social | Pinturas e Fotografia | Imagens de diversas situações de leitura. | Interpretação de diversas imagens para discussão sobre o quê, como e onde lemos. Elaboração de uma pergunta a ser respondida no decorrer do curso. | Responder o questionário sobre o perfil profissional |
| 2 (8/7) | Introduzir a noção de texto enquanto "objeto cultural" e discutir os critérios de seleção textual | Conhecimento prévio; Pilares da seleção Mapa textual | Fábulas, artigos de divulgação científica, crônica | Fábulas de Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato, Crônica "A arte de ser feliz" (Cecília Meireles), texto "Considerações sobre o ato de estudar (Paulo Freire), texto "Cada coisa em seu lugar" e "Paráfrase" (L. Camargo) | Leitura de diferentes fábulas para identificar qual texto é melhor para trabalhar com os alunos; Elaboração de hipóteses com base em imagens do texto, Realização do mapa textual | Seleção de um texto que gostariam de trabalhar em sala de aula. Leitura de trechos do primeiro capítulo de "Texto e Leitor" (Kleiman) |
| 3 (29/07) | Oferecer um modelo de ensino baseado na mobilização de estratégias sócio-cognitivas Apresentar a noção de letramento situado. | Letramento, Letramento situado, estratégias | Conto, Letra de música, Texto de divulgação científica | Conto "Os três homens atentos", Canção "Imaginário Popular", Trecho do livro "Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola", de Kleiman e Moraes | Leitura do conto "Os Três homens atentos" a partir de diferentes objetivos, Discussão sobre "dedução" e "indução" dos textos, Leitura de trechos do capítulo de Kleiman e Moraes (1999) para elaboração de um texto escrito a ser oralizado | Elaboração de um bilhete para o formador, a partir do cap. "Objetivos e expectativas de leitura*", de Kleiman |
| 4 (12/08) | Mesmo que da aula anterior | Inferência, Conhecimento prévio, Estratégias de leitura, Leitura: atividade sócio-cognitiva, dedução e indução | Verbete de enciclopédia, fábula, artigo de opinião. | Texto "Aves Canoras", fábula "Os urubus e sabiás", artigos "Renda concentrada pode reter avanço na internet" e "A polêmica de braços abertos". | Atribuição do significado das palavras a partir do contexto. Levantamento de hipóteses durante leitura do texto "Os urubus e sabiás". Organização do conhecimento a partir da "ficha de leitura". Discussão dos processos de indução e dedução. | Elaboração do trabalho final "Plano de Aula" |
| 5 (19/08) | Discutir sobre avaliação | Texto | / | / | Discussão sobre o conceito de avaliação e sobre o conceito de texto. Exposição de atividades desenvolvidas em sala de aula. | / |

| Aula | Objetivo do encontro | Conceito(s) teórico(s) trabalhado(s) | Gêneros | Textos lidos | Atividades realizadas | Atividades Extra Classe |
|-------------|---|--|---|--|---|---|
| 6 (2/9) | Discutir e refletir sobre critério de seleção de textos. Problematizar práticas de ensino de leitura dos planos de aula. Comparar diferentes tipos e funções da leitura. | Texto, leitura | Artigo de divulgação científica, Autobiografia | Trecho do cap. "O conhecimento prévio na leitura" de Kleiman* Texto "Ler, verbo transitivo**", de Magda Soares, Auto-retrato de escritores*** | Discussão das questões problematizadoras das práticas de leitura na escola. Elaboração de lista sobre as leituras realizadas na semana e seus objetivos. Discussão sobre diversas práticas de leitura. Entrevista sobre lembrança de leitura na infância. Seleção de textos disponibilizados pelo formador para planejamento de atividades. | Produção de uma memória sobre a infância. Levantamento do acervo existente nas escolas ou, caso não existir tal acervo, explicitar os motivos da falta de livros na escola. |
| 7 (16/09) | Discutir textos do LD e formação do leitor crítico e autônomo; Proporcionar situações-modelo voltadas para sala de aula para reflexão. | Letramento, | Adivinhas, poema, propaganda, artigo de divulgação científica, quadrinhas | Adivinhas, quadrinhas, Textos de Livro didático Poema "O frio pode ser quente" e propaganda chiclete Bolin Bola", Texto "Ciências nas pedaladas" | Análise de dois textos retirados do LD e suas propostas de trabalho. Planejamento de unidade de leitura como "aquecimento" para o trabalho final. Discussão da tipologia de perguntas de Marcuschi**** (2001). | / |
| 8 (7/10) | Destacar a importância do objetivo da leitura; Refletir sobre o processo de construção de sentidos do texto (estratégias de inferência, dedução e indução), sobre o papel do professor; Discutir tipos de perguntas de compreensão. | Conhecimento prévio, dedução e indução, inferência | Conto, poema, letra de música | "Leitura de um chapéu" (Conan Doyle), poema "Abismo Azul" (Ferreira Gular), letra de música "Bicicleta" | Leitura do poema a partir de objetivos diferentes (imaginar o texto, atentar às palavras desconhecidas), seguida da elaboração de um desenho. Leitura e resolução das questões sobre o conto lido. Elaboração de perguntas de compreensão a partir da música. | / |
| 9 (21/10) | Discutir sobre questão dos gêneros dos textos e sua exploração em sala de aula. | Gênero | Verbete, fórmulas de escolha, haicai, peça teatral. | Verbete "damas", Manual do jogo "Damas", fórmulas de escolha e haicai, fragmento de uma peça de teatro de Joaquim Manuel de Macedo. | Realização de dinâmica sobre o jogo "damas". Leitura do texto "Damas" escrito em português arcaico. Leitura de verbete "dama". Leitura de uma peça teatral para discussão. | Elaboração do trabalho final "Projeto de leitura" |
| 10 (11/11) | Apresentar e discutir os trabalhos finais do segundo módulo, os projetos de leitura. | / | / | / | Apresentação e discussão dos trabalhos finais | / |

*KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2004.

**SOARES, Magda. Ler: verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. VERSIANI, Z. *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2002, p.29-36.

*** de Maria Adriana da Silva, Armênio Mendes, Gumercindo Costa, Dirce Saloni Pires, Cilza Bignotto, Gláucia de Souza, Célia Maria Maciel, Ligia Cademartori

***MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: Ângela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). *O Livro Didático de Português. Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001, p. 46-59.

3.3 Princípios norteadores da metodologia do curso

Para realizar a análise do curso, estabelecemos quatro categorias descritivas que abrangem, na nossa opinião, todas as premissas ou princípios gerais que o estruturaram. O primeiro e segundo princípios decorrem de fundamentos teóricos dos estudos do letramento, o terceiro, da concepção social e dialógica da linguagem e o quarto e último princípio partiu da concepção de formação enquanto espaço voltado para o diálogo com o professor alfabetizador e (re)construção dos saberes docentes, levando-se em conta, portanto, os saberes do professor, em especial os experienciais (TARDIF, 2002). São eles: (1) Letramentos situados, múltiplos e suas implicações para a seleção textual, (2) Práticas de leitura, (3) Modelização para a sala de aula, (4) Letramento para o local de trabalho.

Chegamos à primeira categoria através de uma das concepções constituintes do tripé teórico que embasou o curso, ou seja, a concepção de leitura como prática sócio-cultural, decorrente da perspectiva dos estudos do letramento. Assim, um dos objetivos dos formadores era mostrar que as práticas de leitura são situadas, atreladas ao contexto sócio-histórico em que estão inseridas, próprias da função que adquirem na prática de letramento, o que implica, para a prática pedagógica, entre outros aspectos, na necessidade do trabalho com diversos gêneros.

Esta premissa nos leva à segunda, pois se a prática de leitura é situada, significa que há diversas maneiras de ler (de forma colaborativa ou individual, em voz alta para o público ou silenciosamente, linear ou “scanning”, etc.), determinadas pela situação: os objetivos, o material, as pessoas com as quais estamos interagindo e os papéis que desempenhamos em tal situação, bem como do funcionamento do gênero (ou seja, fazemos a leitura “scanning” quando estamos à procura das notícias do jornal que mais nos chamam atenção, já que o gênero permite essa leitura, lemos silenciosa e individualmente um romance, para nos distrairmos, lemos em voz alta e colaborativamente um difícil livro científico-acadêmico quando o objetivo da prática é estudar em grupo para a realização de uma prova, só para citar alguns exemplos).

Partindo da concepção de linguagem (social e dialógica) e seu papel na interação, o curso privilegiou uma abordagem metodológica que fornecia modelos de aulas de leitura e de modos de ler para que o professor alfabetizador pudesse, em princípio, recontextualizá-los na aula; procurando mostrar como, pela interação, o professor pode colaborar no

desenvolvimento do leitor. Por fim, a quarta e última categoria foi estabelecida tendo em vista a concepção identitária da formação, no qual as práticas voltadas para o local de trabalho do professor visavam à constituição de suas identidades profissionais, valorizando, para tanto, os saberes docentes de seu público-alvo a fim de integrá-los aos saberes da formação profissional (isto é, os saberes divulgados no curso).

Passemos, então, à discussão e exemplificação de cada um desses princípios.

3.3.1. Letramentos situados, múltiplos e suas implicações para a seleção textual

A noção de “letramentos situados” implica conceber que as práticas sociais de uso da escrita, concretizadas em eventos de letramento, existem sempre dentro de um contexto específico, cujos textos, significados e valores estão atrelados aos modos de participação locais (STREET, 1984).

Sendo assim, letramento não é o mesmo em todos os contextos, mas existem múltiplos letramentos, ou seja, “dentro de uma dada cultura, haveria diferentes letramentos associados com diferentes domínios da vida”, como o lar, a escola e o local de trabalho, por exemplo (BARTON & HAMILTON, 2000, p.11).

Os estudos de Heath (1982) sobre as formas como as crianças de comunidades minoritárias e majoritárias se relacionavam com a escrita, por exemplo, a forma como participavam das práticas de letramento de ouvir histórias na hora de dormir, e como essa relação influenciava o desempenho escolar delas, mostrou que o sucesso escolar estava relacionado ao reconhecimento das formas de participação (nas práticas letradas) privilegiadas na escola, sendo melhor sucedidas as crianças provindas das famílias de nível alto de escolarização (classes de prestígio). Como resultado de suas pesquisas, Heath (1982) mostrou que o modelo de escrita adotado na escola é um modelo invariável, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro, ignorando, assim, o contexto social das crianças. E esse processo de reprodução da classe social de prestígio, conseqüentemente, gera sérios problemas na vida das crianças das classes mais baixas, pois leva à desistência na continuidade da escola.

Em contraposição ao modelo invariável da escrita, freqüentemente adotado na escola – o modelo autônomo –, Street (1984) propõe o modelo ideológico, o qual considera que as práticas de uso da língua escrita são sempre situadas. Nesse modelo, a escrita é

considerada como uma prática social, “culturalmente sensível”, carregada da ideologia do grupo social da qual faz parte, sendo sua interpretação dependente de fatores sócio-culturais.

É a partir daí que as pesquisas voltadas para o estudo da escrita enquanto ferramenta ideológica e prática sócio-histórica e cultural passam a integrar a corrente teórica que ficou denominada por “New Studies of Literacy⁶¹” (NSL), o que conhecemos por “Estudos do Letramento”, no Brasil.

Segundo Kleiman (1995, p.15), o conceito de letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre ‘os impactos sociais da escrita’ (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização”.

As pesquisas baseadas nos estudos do letramento, que concebem a escrita como constructo sócio-histórico e ideológico, começam a ter repercussões na área pedagógica, devido às implicações que a teoria apresenta para o ensino.

Dentro dessa corrente teórica, a alfabetização passa a ser concebida como *uma* prática de letramento, cuja principal agência é a escola. A prática da alfabetização pode estar fundamentada no modelo autônomo de letramento ou no modelo ideológico, a depender da forma como a escrita é trabalhada no contexto escolar. Os estudos do letramento permitem mostrar que os indivíduos, ainda que não alfabetizados, já conhecem algumas práticas de letramento, das quais participam, e que essa familiaridade pode ser aproveitada para se trabalhar a escrita nos contextos em que ela aparece, e com os significados que apresenta para seus participantes. Em outras palavras, os estudos do letramento vem mostrar a importância de se trabalhar a escrita dentro das práticas sociais situadas, inclusive nas fases da alfabetização.

Portanto, os pesquisadores que adotam a perspectiva dos estudos de letramento não propõem que a escola deixe de alfabetizar, assim como não propõem um método específico para alfabetizar. Entretanto, na disseminação dos estudos do letramento para o

⁶¹ A denominação dos NSL vem para distinguir o uso do termo inglês *literacy*, que também significa “alfabetização”. Entre nós, cunhou-se um outro termo, “letramento”, não havendo necessidade de especificar o novo significado para um conceito já existente (Kleiman, 2008).

campo pedagógico, o conceito de “letramento” passou, muitas vezes, a ser contrastado com o conceito de “alfabetização”⁶².

Kleiman (2005) aborda vários aspectos dos estudos do letramento que trazem implicações para as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, tais como a diferença entre as práticas sociais colaborativas e as práticas sociais individuais exercidas na escola, a diferença entre a prática situada e a abstração da escrita realizada em exercícios de alfabetização, o ensino das estratégias e capacidades adequadas aos mais diversos textos.

Neste último, está implícita a necessidade de se trabalhar com uma grande variedade de gêneros uma vez que, segundo essa perspectiva, a familiaridade com os gêneros permite participar de diferentes esferas⁶³ de atividade (BAKHTIN, 2003) na prática social. De fato, esse foi um dos aspectos mais trabalhados no curso.

Os formadores trabalharam com um repertório muito variado de textos de diversos gêneros, com a finalidade de ampliar o acervo de sala de aula. A idéia era justamente a de ampliar o que Barton et al (1994) denomina de “mundos de letramento”, trazendo textos e gêneros de diversas instituições para poder mostrar a relação entre situação institucional e leitura dos textos que nela circulam e são produzidos.

Assim, foram distribuídos e/ou utilizados no curso os seguintes gêneros⁶⁴ (e o número de textos entregue ao professor de cada gênero usado): poemas (37), quadrinhas (23), cantigas (14), contos (10), verbetes (8), autobiografia (8), fábulas (7), artigos teóricos de divulgação científica (6), adivinhas (5), fórmulas de escolha (4), hai-cai (4), histórias em quadrinho (3), charges (3), reportagens de revistas (2), artigos de opinião (2) letras de músicas (2), crônicas (2), anúncios publicitários (2), peça de teatro (1), verbete de enciclopédia (1), manual de jogo (1).

Logo no encontro de abertura, a coordenadora proferiu uma palestra intitulada “O que todo professor deve saber sobre o papel da linguagem na construção do saber”, na qual foi apresentado o conceito de letramento e letramento situado, através de imagens de leitores em diversas situações, de instituições distintas, em épocas distintas, manipulando

⁶² No processo de apropriação desse conceito, é comum se ouvir dizer, por parte de alguns profissionais do ensino, que “então não é mais para alfabetizar, agora temos que letrar?”, ou ainda o discurso de que “é preciso alfabetizar letrando”.

⁶³ O conceito de “esfera” refere-se ao campo de atividade humana em função do qual os gêneros são produzidos. Trata-se das instituições sociais, como a escola, a academia, a igreja, etc.

⁶⁴ Estamos considerando os gêneros usados em sala de aula e os que foram distribuídos ao professor para colaborar na ampliação do seu acervo, todos os que se encontram no Banco de Dados do grupo.

textos de diversos gêneros. O objetivo planejado da atividade era o de trabalhar com a idéia de que a leitura é uma prática social, exercida de diferentes formas a depender da função que ela adquire em um determinado contexto sócio-histórico. A partir dessas imagens, os formadores problematizariam as diferenças sobre os objetivos, modos de ler e gêneros lidos na escola e nas disciplinas.

Outras atividades foram realizadas com o mesmo objetivo de levar os professores alfabetizadores a perceber que as práticas de leitura cotidianas são variadas e apresentam diferentes funções sociais – daí a importância de se levar para a sala de aula gêneros variados. Uma delas, descrita no diário de campo, consistia em:

individualmente cada um dos professores escreveria o que lera durante a semana que antecederia aquela aula e com quais objetivos. Depois, cada um deveria compartilhar com os colegas de grupo o que escrevera e todos, juntos, deveriam observar se havia, entre os membros, algumas leituras em comum. (Diário de campo R. A., aula do formador Cláudio, 2/9/06, atividade de listagem sobre modos diferentes de leitura a partir de seu objetivo, seguida da leitura do texto “Ler, verbo transitivo”, de M. Soares)

A conscientização, por parte do professor alfabetizador, da existência de múltiplas práticas de leitura não-escolares – não legitimadas na escola – é passo necessário na mudança de um acervo tradicional, limitado a poucos gêneros, a um acervo ampliado. A questão da ampliação do acervo do professor foi mais enfatizada no segundo módulo do curso, pois os formadores constataram, nos planos de aula elaborados pelos alfabetizadores como avaliação do aproveitamento do primeiro módulo, que as aulas planejadas pelos professores alfabetizadores continuavam privilegiando os mesmos textos tradicionalmente utilizados na escola: parlendas, fábulas, poemas, em atividades nas quais os versos estão desordenados para se colocar na seqüência ou para colocar a palavra que está faltando.

Outra atividade voltada para o acervo e, portanto, relacionada à ampliação e diversificação de gêneros e textos a serem usados em sala de aula, foi a solicitação de que o professor investigasse o acervo em sua escola, fazendo um levantamento dos tipos de textos existentes nela (cf. “Atividade Extra-classe” do quadro acima). A proposta, mais do que concretizar o objetivo dos formadores, acabou suscitando, em uma das turmas, uma discussão sobre os problemas que a escola enfrenta com bibliotecas trancadas e as possíveis ações do professor junto à Secretaria de Ensino.

A seleção de textos está relacionada ao problema de ampliação do mundo da escrita, como vimos. Em entrevista, um dos formadores deixa claro que essa necessidade de se ampliar o acervo dos professores, de *dar coletâneas legais para esses professores*, está justamente relacionada à seleção textual, à percepção do que é um texto que interessa aos alunos e permite desenvolver objetivos que valem a pena, *os textos que eles escolhiam nem sempre eram adequados pra os alunos*. Em função da organização do trabalho escolar, que trabalha com temas em tempos definidos pelo calendário (lendas para o dia do folclore, ecologia no dia da árvore, dia do índio, etc), os formadores decidiram trabalhar o segundo módulo a partir da temática “Brinquedos e Brincadeiras”, oferecendo, para tanto, textos pertencentes a uma diversidade de gêneros relacionados ao tema (que seria o ponto de partida para a realização dos trabalhos).

Cláudio: nós trabalharmos com a temática, aí foi o brinquedo porque tava na época do mês do folclore, dia das crianças, então era mais ou menos setembro ou outubro, então surgiu a idéia de trabalhar COM brincadeiras e que DURANTE as esse/ as as segundas aulas né, a segunda parte do bloco, a gente iria trabalhar com cantigas de escolha, com cantiga de roda, com brincadeira

Ma: ah-ham

]

Cláudio: com instrução

Ma: ah-ham

Cláudio: que daria subsídios, que a gente viu que os textos que eles escolhiam nem sempre eram adequados pra os alunos então aí... não só da minha turma, acho que foi um comentário geral de uma avaliação que a gente ficou também temos que dar coletâneas legais para esses professores para que eles possam... aí já era mais pensado em projeto (...) e o meu enfoque de novo era na seleção dos textos e nas atividades que eles iriam propor com os alunos para aquilo ali que eu lembro que uma das aulas que a gente fez o... a avaliação desse primeiro módulo aqui, ficou muito claro a dificuldade tanto da escolha adequada né, um texto adequado pra fazer a atividade... quanto a questão do tipo de pergunta e de estratégias que eu ia utilizar. (Entrevista com o formador Cláudio, realizada em 4/12/07)

Observamos, na fala de Cláudio, o diagnóstico de que os professores alfabetizadores não têm acesso a textos considerados pelos formadores como mais adequados, ou melhor, de que tem dificuldades para selecionar esses textos em função dos objetivos específicos da aula. Tal constatação é decorrente da avaliação do primeiro módulo, em que os professores alfabetizadores utilizaram muitos textos mimeografados, ou xerocados do Livro Didático,

às vezes com palavras faltantes para os alunos completarem as lacunas do texto, outras vezes, o próprio texto era recortado em tiras para se colocar na sequência correta. Um dos planos da turma de Cláudio, inclusive, consistiu em algumas páginas de um Livro Didático grampeadas e com o nome da professora alfabetizadora na primeira folha. Por essa razão, o formador justifica ter sentido necessidade (assim como os formadores das outras turmas) de oferecer textos que poderiam ser trabalhados em sala de aula (como as cantigas, as quadrinhas, as autobiografias, os contos, etc, muitos deles conhecidos pelo professor), partindo de uma concepção situada da escrita e da noção de texto enquanto objeto cultural, e não enquanto um repositório (ou soma) de palavras e frases.

Podemos dizer, então, que o trabalho com muitos textos de variados gêneros foi uma característica do curso, decorrente de um princípio teórico a respeito da leitura como prática social e de um princípio metodológico visando levar sempre os professores alfabetizadores à ampliação do seu acervo, já que, para favorecer letramentos múltiplos nos alunos, é preciso que se conheça os gêneros utilizados nas mais diversas práticas de letramento. Essa premissa teórico-metodológica, a respeito da diversidade de textos, permitia a concretização de um outro princípio: o de que diferentes textos exigem diversos modos de ler, que passamos a descrever e analisar na subseção a seguir.

3.2.2 Práticas de leitura

Se o conhecimento do gênero e seu funcionamento na prática social é fundamental para a compreensão do texto, dado que ele está diretamente relacionado com o modo de ler, é extremamente relevante desenvolver atividades que tornem as práticas de leitura mais significativas na escola e que atendam a funções sociais distintas. A partir dessa premissa, os formadores realizaram diversas atividades com os professores a fim de tecer comparações com modos mais tradicionais de ensino de leitura, como os que oferecem o livro didático (doravante, LD), por exemplo, no intuito de partir dos saberes docentes, e do conhecimento que estes têm acerca dos LDs, já que *o discurso* do formador é *direcionado* (BAKHTIN, 2003) aos professores alfabetizadores.

Em uma dessas atividades, o formador distribuiu materiais didáticos aos professores alfabetizadores com o objetivo de discutir sobre textos fragmentados usados nos LDs e sobre as respectivas perguntas de compreensão. A partir dessa discussão, Cláudio mostra

outros exemplos de textos fragmentados e das perguntas que os acompanham, em slides projetados em multimídia e, lendo em voz alta, questiona, junto aos professores alfabetizadores, as propostas de trabalho com o texto:

- 1 T1 Cláudio: ((lendo os slides)) O manso pode ser bravo e o
 2 escuro pode ser claro. Isso aparece aqui?... Não,
 3 isso foi cortado. E onde é que eu vejo que foi
 4 cortado? Por essas reticências aqui. Aí eu começo a
 5 questionar... Poxa, o texto foi fragmentado. E
 6 agora, será que o aluno vai entender? ((lendo os
 7 slides)) Um pico pode ser redondo e o doce pode
 8 ser amargo. Isso aparece aí? Também não. Aí da
 9 um pulo... né? pra cá. ((lendo os slides)) O quente
 10 pode ser frio e o que parece mar também pode ser
 11 um rio. /.../ E se a gente for para as perguntas de
 12 compreensão... (Pensam aí né?) Tem as perguntas
 13 de compreensão aqui... /.../ ((lendo os slides)) As
 14 palavras comprido e quente são adjetivos e a
 15 palavra pouco expressa quantidade. O que as
 16 transformou em substantivo nesse texto?... Isso é
 17 pergunta de compreensão de texto? Vocês acham
 18 que se o aluno responder ele vai compreender
 19 melhor esse texto aí?
 ((Algumas professoras falam em voz baixa)) Sim ou não?
 20 T2 Profs.: Não
 21 T3 Cláudio: Não. Ele enfoca o que? essa pergunta vai enfoca o
 22 quê aí?
 23 T4 Profs.: Gramática
 (Aula do formador Cláudio, dia 16/09/06, atividade de discussão sobre os textos no LD e suas propostas de trabalho)

No trecho, o formador enfatiza que nos modos tradicionais de ensino da leitura, exemplificados no exercício do LD em discussão, o texto é fragmentado (linhas 2-6: Isso aparece aqui?... Não, isso foi cortado. E onde é que eu vejo que foi cortado? Por essas reticências aqui. Aí eu começo a questionar... Poxa, o texto foi fragmentado. E agora, será que o aluno vai entender?), o que contraria uma concepção de texto como unidade de sentido. Ainda, ele ressalta que o material do LD não é escolhido em função da prática social, mas é usado como pretexto para a realização de exercícios gramaticais (linhas 16-19: Isso é pergunta de compreensão de texto? Vocês acham que se o aluno responder ele vai compreender melhor esse texto aí?). As críticas do formador constituem um modelo de avaliação das propostas do LD, tendo em vista que saber avaliar tais propostas deveria fazer parte dos saberes docentes, que estão sempre relacionados “com os condicionantes e com o contexto do trabalho”:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2002, p.10)

Nesse sentido, ainda que os professores alfabetizadores recorressem às propostas tradicionais dos LDs – como ocorreu na elaboração de alguns planos de leitura –, criticadas no contexto da formação, eles tinham consciência de que o enfoque gramatical não colabora na compreensão do texto pelo aluno, como percebemos pelas respostas dadas ao formador (linhas 20 e 23). O que poderia explicar o paradoxo seria a idéia de que, ao mesmo tempo em que os professores alfabetizadores sabem da inadequação das propostas do LD, seus saberes experienciais, concebidos como “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2002, p.48-49), indicariam que a experiência de trabalhar dessa maneira funcionou ou deu resultados positivos em suas turmas. Isso corrobora a natureza social e heterogênea dos saberes docentes, de que fala Tardif (2002), por serem oriundos de diversas fontes e estar a serviço da ação docente, que é orientada por diferentes objetivos.

As atividades de leitura propostas no LD muitas vezes não se prestam a um propósito social; as perguntas, por exemplo, não têm outra função que verificar se o aluno consegue achar uma informação pontual, no caso, o reconhecimento da mudança da classe gramatical (cf. MARCUSCHI, 2001), como se a palavra fosse fechada, isolada e abstrata, não dialógica (Volochinov/Bakhtin, 2004). Essas típicas perguntas de compreensão dos LDs⁶⁵, como as considera Marcuschi, contrastam com as perguntas relacionadas à prática social, que não se reduzem a perguntas retóricas ou de simples verificação do material, pelo contrário, elas tem alguma função na situação de comunicação.

⁶⁵ Em outros ciclos de ensino e em situações bem mais recentes, a situação não mudou tanto. Discutindo os resultados da avaliação do PNLD de 2002, Rojo (2003, p.89) afirma que muitos LDs de língua portuguesa (do segundo ciclo do EF), centrados nos aspectos formais do texto, não trabalham satisfatoriamente os aspectos lingüístico-discursivos essenciais na construção da leitura, como o dialogismo presente nas intertextualidades, variedades, registros ou a relação dialógica das linguagens verbal e não-verbal – fator responsável por uma “apreciação mediana dos avaliadores (54% de adequação e de avaliação positiva) no que concerne ao trabalho com a leitura dos textos nos LDs”.

Além de contrastar com a concepção de linguagem como essencialmente social (visão bakhtiniana), o modo tradicional de ensino de leitura segue uma perspectiva distinta da dos estudos do letramento, à medida em que se baseia em um modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), no qual a escrita é concebida enquanto tecnologia neutra, desprovida de aspectos sócio-históricos e ideológicos, como é o caso do LD que solicita puro reconhecimento gramatical da palavra. Tal modelo é criticado por Kleiman (1995, p.22), pois “a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito”.

Em relação às perguntas didáticas, no trecho a seguir, correspondente à seqüência da mesma aula avaliando as propostas de trabalho com o texto nos LD, o formador, ainda durante a projeção dos slides, chama atenção para a relação entre a tipologia de perguntas e a concepção de compreensão que permeia tais atividades:

1 T107 Cláudio: então ((lendo o slide)) a compreensão é
2 considerada na maioria dos casos como a simples
3 e natural atividade de decodificação né? então é
4 aquilo que a gente já veio/ viu aqui desde o início
5 do curso. Muita gente acha que leitura é
6 decodificar, chamar o aluno para decodificar um
7 texto... Esse é o primeiro problema não é? Outro
8 problema, ((lendo o slide)) as questões típicas de
9 compreensão vêm misturadas com uma série de
10 outras que nada têm a ver com o assunto. Então
11 você pergunta ao aluno, pergunta, pergunta um
12 monte de coisa, mas esquece aquele texto ali que
13 está sendo... lido... /.../ ((lendo o slide)) Os
14 exercícios de compreensão RARAMente levam a
15 reflexões críticas sobre o texto e não permitem
16 expansão ou construção de sentidos, o que sugere
17 que a noção de compreender é apenas identificar
18 conteúdos.

(Aula do formador Cláudio, dia 16/09/06, atividade de discussão sobre os textos no LD e suas propostas de trabalho)

O formador identifica outro problema relacionado às perguntas de compreensão, mais sério do que as voltadas para a pura e simples verificação do material: perguntas que fogem ao texto proposto (linhas 11-13: você pergunta ao aluno, pergunta, pergunta um monte de coisa, mas esquece aquele texto ali que está sendo lido), criticando uma outra característica da

atividade tradicional de leitura dos LDs, nos quais o texto sempre é acompanhado de perguntas (geralmente objetivas), independentemente se estas dialogar ou não com o texto apresentado. O formador contrasta ambas as concepções, de um lado, a “compreensão” dos modos tradicionais, concebida como “identificação de conteúdos”, de outro a do curso, correspondente como “processo de construção e expansão dos sentidos” pelo leitor (veremos um exemplo mais adiante).

O momento é aproveitado para construir uma outra perspectiva, trazendo para discussão a tipologia de Marcuschi (2001) (já apresentada nas aulas gerais), para mostrar ao professor alfabetizador como podem ser classificadas as perguntas de compreensão:

- 1 T107 Cláudio: aí ele ((o formador está se referindo ao autor da
- 2 tipologia, Marcuschi)) propõe uma tipologia, que é
- 3 essa aí que vocês têm... perguntas impossíveis,
- 4 perguntas objetivas, perguntas inferenciais,
- 5 subjetivas, globais, vale-tudo, cópia, a cor do
- 6 cavalo branco de Napoleão e meta-...lingüística.

(Aula do formador Cláudio, dia 16/09/06, atividade de discussão sobre os textos no LD e suas propostas de trabalho)

Continuando a crítica ao livro didático, e às atividades escolares em geral, o formador destaca os tipos de perguntas que mais aparecem nos LDs, segundo a referida tipologia:

- 1 T108 Cláudio: As perguntas... cavalo branco de Napoleão né? as
- 2 objetivas e as cópias, as impossíveis, as
- 3 subjetivas, elas aparecem demais, se vocês
- 4 pegarem aí os materiais que circulam, mesmo os
- 5 melhores, têm uma grande quantidade de
- 6 perguntas... de cópia. O que é que não aparece
- 7 muito? As inferenciais... né? as GLOBais... que
- 8 são... eu acho que no processo de leitura as mais
- 9 importantes para a compreensão dos implícitos,
- 10 da ironia, do que não ta dito, lembrando, lembra
- 11 que a gente viu isso? a gente tem que trabalhar
- 12 com o que ta dito mais o não... mais o não dito

(Aula do formador Cláudio, dia 16/09/06, atividade de discussão sobre os textos no LD e suas propostas de trabalho)

A fim de se contrapor ao modo tradicional de leitura, representado pelos LDs, que pouco contribuiriam para o processo de compreensão dos alunos, os formadores propuseram atividades que mostravam diferentes modos de ler, de acordo com a

funcionalidade do gênero na prática social; por exemplo, lemos em voz alta ou silenciosamente colaborativa ou individualmente, para ter uma visão geral ou procurando detalhes, e assim sucessivamente. As atividades propostas como alternativa aos modelos tradicionais de leitura encontrados nos LDs, baseadas na concepção de leitura adotada no curso, vêm a constituir os saberes da formação profissional, que correspondem aos saberes que o professor irá apropriar-se no decorrer de sua formação (TARDIF, 2002, p.41) – e são esses saberes, que passam a ser apropriados pelos professores alfabetizadores, como analisamos no capítulo seguinte.

Uma das formas de demonstrar que, conforme muda a situação mudam os objetivos da leitura e os modos de ler, centrou-se nas mudanças advindas de diferenças nos objetivos de participantes da situação, conforme consta num dos roteiros de planejamento da aula:

Discutir: “Será que os objetivos mudam o jeito de ler?” “Que objetivos vocês costumam propor aos **seus alunos**” “Os objetivos que eu estabeleço **para os alunos fazem** parte do seu dia-a-dia ou são objetivos de caráter mais escolares?” “Tendo em vista a **familiaridade dos alunos** com os gêneros televisuais, em que medida esse conhecimento prévio é aproveitado como ganchos para o estabelecimento de objetivos de leitura?” (negritos no original)
(Roteiro do 3º encontro, 29/07/06)

A proposta dos formadores envolve novamente o cotejo da prática escolar tradicional de letramento, com outras práticas:

É importante que os grupos não saibam os objetivos uns dos outros para que haja um confronto e discussão sobre mesmo texto e diferentes modos de ler. Algumas práticas escolares (como a ficha de leitura) é para fazermos uma crítica também ao modelo autônomo de letramento.
(Roteiro do 3º encontro, 29/07/06)

Assim, na atividade planejada com o texto “Os três homens atentos” (Anexo 2), os professores alfabetizadores, organizados em grupos, receberiam um objetivo de leitura, diferente para cada grupo, e deveriam ler o texto tendo em vista o objetivo recebido, a maioria de cunho didático, todos envolvendo atividades que poderiam ser exploradas em aulas de leitura. Os objetivos eram: 1) selecionar um trecho a ser dramatizado; 2) imaginar tratar-se de um programa televisivo para elaborar a sinopse de tal programa; 3) imaginar

tratar-se de uma narrativa televisual para criar um roteiro para uma chamada a partir de uma cena; 4) elaborar cinco questões para um suplemento de leitura, imaginando terem sido contratados por uma editora para este trabalho e 5) transformar o texto em dois depoimentos de duas personagens do texto, escolhidas pelo grupo.

A expectativa era que, em cada grupo, a leitura seria diferente, pois o foco da atenção e percepção estariam voltados para elementos variados e aspectos distintos, de acordo com a prática a ser realizada. Para o grupo 1, por exemplo, interessaria o trecho que mais tivesse diálogos e a leitura estaria voltada para a imaginação de uma cena, ao passo que para o grupo 2, a leitura seria mais global, na qual a situação inicial e relação causa-conseqüência dos fatos provavelmente chamariam mais atenção dos leitores, e assim sucessivamente.

Essa atividade estava sustentada ainda em outro princípio metodológico decorrente da concepção de formação (FARINHA, 2004; KLEIMAN, 2007; KLEIMAN E MARTINS, 2007): o de oferecer exemplos de atividades que servissem como modelização para sala de aula, premissa que passamos a discutir no item seguinte.

3.2.3 Modelização para sala de aula

Compreendendo “modelização⁶⁶” como a “construção de um modelo para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (ROJO, 2001, p.318), podemos dizer que ela tem um papel fundamental na aprendizagem, uma vez que o processo envolve a apropriação de modelos aos quais temos acesso; nesse processo de apropriação, o discurso de outrem é incorporado no discurso do indivíduo e, na relação com suas palavras interiores, pode passar a fazer parte de seu próprio discurso. Assim, um professor aprende a ensinar se valendo dos modelos de ensino com que teve contato em sua vida, seja na sua formação enquanto profissional, seja na sua formação escolar (o modelo a partir do qual seu professor lhe ensinou, enquanto era aluno), os quais fazem parte de seus saberes docentes.

A pesquisa de Rojo (2001) mostra que o professor não conta com modelos didáticos diferentes dos que estão acostumados na prática ou decorrentes das orientações oficiais que circulam na rede pública, e acabam utilizando os mesmos modelos docentes. Trata-se de um

⁶⁶ Tomamos emprestada a definição da autora do conceito de “modelização didática”, atribuído à equipe de Didática do grupo de Genebra.

dos pontos de estrangulamento de que fala Rojo (2001, p.332) com relação ao processo de formação: “as práticas cristalizadas na tradição de sala de aula acabam se sobrepondo a toda formação recente que se possa ministrar e ‘parasitam’ novas práticas”. A autora afirma que a elaboração de planejamentos esvaziados de aspectos relativos ao ensino do objeto proposto (artigo de opinião), com excesso na valorização temática, elaborados por professores da rede pública, mostrou que a pressuposição sobre a atividade docente de planejar ações didáticas, tendo em vista as necessidades dos alunos frente o objeto de ensino, é uma falácia. Como conclusão, a autora ressalta a necessidade de se levar em conta “mais seriamente” a questão didática, por parte dos formadores (ROJO, 2001, p.334); devendo a modelização didática fazer parte também do objeto de formação.

O estudo de Rojo (2001) revela um aspecto muito importante na área de formação de professores: que o planejamento de ações didáticas não faz parte dos saberes docentes. Aliás, esses saberes não dependem exclusivamente da profissão, mas são construídos no diálogo com outros saberes, provindos das mais diversas esferas, inclusive a de formação inicial. Como afirma Andrade (2004, p.86):

Não há um saber que nasce espontaneamente do sujeito, pois este último não é a fonte exclusiva de seu próprio saber. O saber docente pode, então, ser concebido como constituído de um movimento de retomada de saberes com origens diversas, além da escolar, produzidos em outros lugares e, no que nos concerne mais diretamente, em outras instâncias formadoras nas quais os sujeitos já se encontram anteriormente.

Nesse sentido, um dos objetivos do curso era o de oferecer modelos didáticos para integrar os saberes experienciais dos professores alfabetizadores, na expectativa de que fossem recontextualizados. Matos e Paiva (2007), utilizando do conceito de “recontextualização” no âmbito das discussões sobre currículo, o concebem como processos de (re)interpretação de diferentes textos, discursos ou orientações curriculares em função do contexto da prática. Apoiamo-nos na concepção desses autores e compreendemos “recontextualização” como a realização da atividade proposta em um novo contexto (situado), a partir de sua reorganização e reestruturação, tendo em vista os ajustes e mudanças necessários a esta nova situação comunicativa.

Cazden (1988), falando da perspectiva sócio-interacionista vigotskiana, afirma que, para ocorrer a aprendizagem, é preciso que o professor forneça algumas condições para seus alunos. Para a autora, é função do professor preparar grupos e monitorar cuidadosamente grupos que se formam espontaneamente. O docente tem também função importante como modelo, servindo de ligação entre interações com o professor e interação entre os alunos e ainda tem função de “ouvir as idéias das crianças como ‘input’ para seu próprio planejamento de situações futuras nas quais importantes conceitos podem ser revisitados” (CAZDEN, 1988, p.150). No curso, havia um esforço, por parte dos formadores, de escutar os professores alfabetizadores, um cuidado de trazer temas interessantes para esse público-alvo, procurando partir dos seus saberes docentes para, a partir de suas idéias, introduzir conceitos e modelos considerados relevantes para o letramento para o local de trabalho. A insistência na diversidade textual e genérica, como comentado no item 3.2.1, já constitui uma modelização.

Em uma das turmas, o formador explicita a intenção de fornecer modelos aos seus interlocutores enquanto eles realizam a atividade pós-leitura do texto “Leitura de um chapéu⁶⁷”, de Conan Doyle, (correspondente à resolução de perguntas de compreensão do texto, em grupo), que está no anexo 3:

1 T1 Cláudio: É mais ou menos diNÂmicas como essa que a
2 gente quer que você::s pensem, é claro nos textos
3 que vocês... vão trazer... então a gente elaborou
4 algumas perguntas, não só de localização e cópia,
5 mas que envolvesse pesquisa, inferência, resumo
6 e outras estratégias de leitura, inclusive fazendo
7 relação com o curso né? lembrando que essas
8 perguntas não são só pra ver se entenderam o::
9 texto, mas relacionando com o próprio curso
10 sobre leitura

(Aula do formador Cláudio, dia 7/10/06, com objetivo de refletir sobre a prática de planejamento do ensino em sala de aula)

O formador deixa claro sua expectativa em ver, já nos projetos de leitura, algumas práticas recontextualizadas, por considerar que o curso fornecia modelos de práticas de

⁶⁷ Trata-se de um trecho do conto “O diamante azul” que um dos formadores denominou “Leitura de um chapéu”, estabelecendo uma relação entre o título criado e a metáfora da história quanto ao processo de leitura.

ensino de leitura suficientes para tanto, como a elaboração de variados tipos de perguntas, de preferência necessárias para a prática social (por exemplo, pergunta de localização de informação quando se consulta a programação a fim de saber quais os horários de cinema para o filme desejado⁶⁸).

A própria escolha do conto tinha em vista seu funcionamento como uma metáfora do processo de leitura, já que se trata de um conto de crime e investigação e, assim como o personagem Sherlock Holmes, o leitor também deve estar atento às pistas para desvendar os sentidos do texto:

- 1 T117 Cláudio: Tá claro que a gente está lendo esse texto também
2 é que a gente tá tentando fazer uma aproximação,
3 quer dizer, o que o Scherlock Holmes faz é o que
4 o aluno teria que que fazer. E o papel do Watson
5 tem ali de ta checando e tá perguntado e tá
6 indagando é quase também o papel do professor.
(Aula do formador Cláudio, 7/10/06, cujo objetivo era refletir sobre a
prática de planejamento do ensino em sala de aula)

Outro exemplo pode ser observado na atividade que envolveu o jogo de damas, a qual propunha uma interessante dinâmica como motivação para a introdução do tema, relatado em um dos diários de campo analisados:

Lucas distribui pequenos papéis que continham a letra A, outros, a letra B, outros, a letra C, e outros, ainda, a letra D, a cada uma das alunas-professoras. As que receberam o papel contendo a letra A deveriam pensar, individualmente, na lembrança de alguma vez em que jogaram damas; as que receberam o papel com a letra B deveriam, em duplas, descrever os objetos necessários para jogar damas; já as alunas-professoras que receberam o papel c/ a letra C deveriam, em grupos de quatro pessoas cada, pensar nas regras do mesmo jogo, enquanto as que receberam o papel com a letra D, também em grupos de quatro pessoas, deveriam pensar sobre justificativas para introduzir o jogo de damas na escola. Todas deveriam pensar, discutir – quando em grupo – e escrever as respostas. Algum tempo depois, Lucas pergunta para a turma o que elas responderam, e fala da indução/inferência nesse jogo. (Diário de campo M. S., aula do formador Lucas, dia 21/10/06, dinâmica de “aquecimento” como introdução para introdução das atividades com o tema “damas”)

⁶⁸ Kleiman, comunicação pessoal.

A proposta de dividir a sala em grupos, cada qual com uma atividade de escrita distinta, como ocorre nas práticas sociais colaborativas (grupos realizando atividades diferentes) seria um modelo pertinente, dentro da perspectiva de letramento situado, para o ensino. A esta dinâmica, ou momento de “aquecimento”, seguiu-se a leitura do texto “Damas” (Anexo 4), do qual transcrevemos um trecho, a seguir:

Texto “**Damas**”

Orixe do xogo

Este xogo creouse en España durante o século XV. É unha variante do alquerque xogada nun taboleiro de xadrez. (sublinhado no original)

Regras do xogo

Para xogar ás **damas** utilízase un taboleiro cadrado de 8 filas e columnas (ou máis) igual ó do xadrez. Cada xogador dispón de 12 fichas dunha mesma cor distinta á do contrario. Ó comezo da partida, as fichas de cada xogador estarán a lados opostos no taboleiro, colocadas nas 3 primeiras filas nas posicións da mesma cor que as súas fichas.

Conforme o diário de campo analisado, o uso desse texto tinha por objetivo suscitar hipóteses dos professores alfabetizadores sobre a forma como a língua escrita estava grafada e, a partir daí, suscitar reflexões sobre o ensino de ortografia:

Os professores iniciaram a leitura e comentavam-na com seus colegas. Intrigados, foram estabelecendo oralmente hipóteses: possuiria o texto erros? Estava em espanhol? Em “portunhol”? Para guiá-los, o professor fez algumas perguntas norteadoras: “ele está escrito em espanhol? O que vocês comentariam se um aluno entregasse um texto assim?”. Os professores ficaram em dúvida quanto ao que responder, mas, por fim, cada um acabou tendo uma opinião diferente sobre o assunto. (Diário de campo R. A., aula do formador Cláudio, dia 21/10/06, discussão sobre o modo como o manual de instrução do jogo de damas foi escrito)

Notamos aqui a introdução de novas informações para se repensar velhas práticas, no caso, a noção de erro descolada da situação. Os professores alfabetizadores, pelo contato com um texto escrito numa época remota (o texto estava escrito em português arcaico), são levados a refletirem sobre a noção de “erro” e, conseqüentemente, na maneira de tratar os desvios da ortografia da norma-padrão pelos alunos, de preferência como natural do processo de aprendizagem. A própria noção histórica da escrita e a questão das convenções ortográficas, e suas mudanças conforme a época, estão subjacentes a esta prática situada.

Por meio da experiência de ler um texto antigo, cuja ortografia respeitava as convenções ortográficas de outrora, os professores alfabetizadores são levados a refletir sobre suas atitudes na prática de sala de aula, razão pela qual podemos dizer que o curso procurou articular os saberes da formação profissional com os experienciais, no sentido de suscitar reflexões acerca das concepções teóricas visadas no curso pela própria experiência situada, no contexto da formação.

Também em outra situação, os formadores fazem novo uso de velhos dispositivos didáticos⁶⁹, como a ficha de leitura. Provavelmente conhecida pela maioria dos professores alfabetizadores, que, se não trabalham com a ficha em sua sala de aula, já tiveram contato com esse dispositivo nos tempos de escola, a ficha de leitura do modelo tradicional de ensino funciona como um questionário que solicita informações, geralmente explícitas, do texto. No curso, a ficha de leitura⁷⁰ seria usada como uma maneira de colaborar no desenvolvimento das estratégias metacognitivas de leitura, na medida em que ajuda o leitor a organizar sua leitura, engajando-o antes dela (respondendo às duas primeiras colunas da ficha, como forma de ativar os conhecimentos que já tem sobre o assunto) e solicitando as informações julgadas relevantes pelo leitor posteriormente (na resposta às duas últimas colunas), como podemos ver pelas categorias de cada coluna na Figura 3:

| FICHA DE LEITURA | | | |
|-------------------------|-------------------------|---------------|------------------------------|
| O que sei | O que pretendo aprender | O que aprendi | O que ainda preciso aprender |
| | | | |

Figura 3: A ficha de leitura

À diferença do uso tradicional deste dispositivo, neste novo modelo de ensino, a ficha de leitura tem uma função que extrapola o desenvolvimento do letramento escolar dos alunos, a de situar os conhecimentos do leitor e mostrar a ele como a leitura colabora na sua ampliação. Novamente, parte-se dos saberes docentes (seja provindos de suas experiências em sala de aula, seja oriundos de outras fontes, como a de seus tempos escolares de aluno), para levar os alfabetizadores a integrar os saberes da formação profissional que estão subjacentes à atividade. Dessa forma, ao mesmo tempo em que os professores

⁶⁹ Entendemos dispositivos como materiais didáticos voltados para “criação e gestão de situações de ensino-aprendizagem”, tal qual definido em Tinoco (2008, p.79).

⁷⁰ No anexo, o texto com que se trabalhou a ficha de leitura.

alfabetizadores são levados a praticar a leitura da forma como concebida pelos formadores, eles são apresentados ao modelo teórico-metodológico proposto pelo curso de formação.

Podemos dizer que, a partir das experiências situadas, proporcionadas pelos formadores, houve gestos de recontextualização por parte dos professores alfabetizadores, conforme vemos na apresentação dos projetos de leitura:

- 1 T4 Letícia: é que nesse momento, no caso, ainda não... é só a
2 preparação, que é a preparação para a leitura que
3 várias vezes eu falei para o Cláudio que eu não sabia
4 fazer. E aí nós, na preparação, nós escolhemos um
5 texto que não tem título. Foi escrito por uma menina
6 de dez anos e::: o texto vai falar sobre o brincar, mas
7 também fala sobre o ser criança. Então nós
8 pensamos em fazer uma leitura compartilhada e
9 conversar com as crianças e tecer ali, fazer aquela::
10 aquela teia né de:::
11 T5 Cláudio: o mapa textual.
12 T6 Letícia: isso, o mapa textual com as crianças e depois
13 solicitar que eles formulassem títulos para o texto.
14 Então a:: atividade da preparação para a leitura
15 também envolveria um texto. A gente nem sabe se
16 está correto, mas nós achamos que na sala de aula
17 fica funcional, funciona. Aí, no caso, é esse texto
18 que:: a gente... que nós concordamos

(Aula do formador Cláudio, dia 28/10/06, apresentação dos trabalhos finais do último dia do curso)

Nesse excerto de interação, vemos dois movimentos de recontextualização de modelos de ensino do curso: a “preparação para a leitura” e a realização do “mapa textual”. Quanto ao primeiro, a professora alfabetizadora não deixa dúvidas de que aprendeu essa prática de engajar o aluno na leitura do texto antes de sua efetivação, a partir do modelo oferecido no curso (linhas 2-4: é a preparação para a leitura que várias vezes eu falei para o Cláudio que eu não sabia fazer). Nessa recontextualização do modelo, a professora reorganiza sua atividade de maneira distinta da que foi veiculada no curso, no caso, realizando a preparação para a leitura por meio de uma atividade com outro texto: leitura do texto sem título, elaboração do mapa textual e produção do título. A fala da professora “A gente nem sabe se está correto, mas *nós achamos* que na sala de aula fica *funcional*, funciona”(linhas 16-17), em especial o uso do pronome de primeira pessoa e do verbo de modalidade epistêmica – “nós achamos” –, evidencia que tal reestruturação é baseada nos saberes experienciais da

alfabetizadora, que concebe essa forma de “aquecimento” para a leitura como “funcional”, sendo o conhecimento provindo da prática que a leva a essa intuição.

Na reinterpretação do mapa textual, o exercício de segmentação do texto, a partir de um critério específico, e categorização das partes segmentadas é utilizado com o objetivo de se chegar a um título para o texto. O modelo é recontextualizado por essa professora alfabetizadora com a finalidade de preparar o aluno para a leitura, ou seja, constitui-se aqui como uma forma de “aquecimento” para a introdução do tema.

Tais movimentos de recontextualização observados nos projetos de leitura correspondem a uma atitude responsiva ao discurso do formador, com o qual estabelecem relações dialógicas (BAKHTIN, 2003; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004).

Outro gesto de recontextualização observado nos projetos dos professores correspondeu ao uso de textos de fontes diversificadas (alguns até criados pelos próprios professores alfabetizadores), em vez da recorrência aos textos do LD (como aconteceu muito nas avaliações de primeiro módulo), com isso concretizando o objetivo de propiciar uma ampliação no repertório textual do professor. Isso pode ser constatado no seguinte comentário do formador, que traz sua avaliação positiva em relação aos projetos de leitura:

1 T163 Cláudio: mas eu gostei bastante, principalmente o que está
2 aparecendo aqui em dois grupos que pra mim é
3 uma surpresa é assim acho que na primeira
4 avaliação a gente foi muito ao livro didático... e pra
5 mim agora eu estou vendo que vocês estão
6 CRIANDO textos. /.../ Então, assim pra mostra::r
7 OUtras alternativas né? achei bem interessante
8 assim o que... está aparecendo.

(Aula do formador Cláudio, dia 28/10/06, apresentação dos projetos de leitura, encerramento do curso)

A avaliação positiva do formador tem por base a comparação dos trabalhos finais de cada módulo. Nesta situação, correspondente ao último dia de aula desta turma, o formador faz elogios aos trabalhos dos professores alfabetizadores, após a apresentação do projeto de leitura de um grupo. Ao afirmar que ficou surpreso com os trabalhos do segundo módulo (linhas 2-3), a fala de Cláudio poderia ser analisada como implicando uma representação negativa dos professores alfabetizadores, considerando-os incapazes de realizar um bom trabalho, diferente de reproduções das propostas dos LDs. No entanto, a quebra na expectativa do formador não está relacionada à elaboração do que ele considera bons

projetos de leitura, mas à produção (ou criação) de textos, pelo professores alfabetizadores, para serem trabalhados nas aulas de leitura. A ênfase no verbo “criar” na fala de Cláudio mostra que sua surpresa está relacionada à produção do texto, e não à realização de um bom projeto: “pra mim agora eu estou vendo que vocês estão CRIANDO textos” (linhas 5 e 6).

Pelos exemplos acima, podemos dizer que houve certo sucesso no trabalho dos formadores na recontextualização dos saberes ensinados por meio não só da leitura de textos acadêmicos como da experiencição de situações de leitura. E dentro dessa última perspectiva privilegiou-se o uso de procedimentos de ensino com foco nas estratégias cognitivas, outro princípio metodológico que passamos a analisar.

3.3.4 Letramento para o local do trabalho

O curso estava voltado para o letramento para o local de trabalho (letramento situado) do professor e, como as práticas escolares têm como objetivo o ensino, considerou-se relevante inserir os professores alfabetizadores na prática de leitura de textos acadêmicos sobre o tema. Os temas escolhidos para essas leituras incidiam sobre a leitura na escola, focalizando os aspectos sociais, ou cognitivos ou didáticos⁷¹.

Sendo as práticas de letramento do local de trabalho do professor centrais na proposta do curso, os saberes docentes foram valorizados, o que levou os formadores a programar experiências de leitura relevantes para o ensino, que tornassem a prática reflexiva mais densa, voltada para as necessidades da comunidade de alunos. Por isso, além da inserção na prática social de leitura de textos acadêmicos (sobre a leitura), privilegiou-se também esse enfoque nas diversas atividades modelo que foram realizadas com os professores alfabetizadores⁷².

⁷¹ São os textos: “Considerações sobre o ato de estudar”, de Paulo Freire (1984), Trechos do livro “Leitura e interdisciplinaridade: tecendo projetos de rede na escola”, de Kleiman e Moraes (1999) e “Ler, verbo transitivo”, de Magda Soares (2002).

⁷²Vale destacarmos aqui que o público-alvo para o qual o curso foi elaborado seria de professores de todas as disciplinas do segundo ciclo de ensino fundamental – daí a ênfase nos aspectos sócio-cognitivos da leitura, já que os aspectos textuais e enunciativos seriam específicos da área de português e, por isso, mais difíceis e menos relevantes para um professor de História, Física, etc. No entanto, às vésperas do primeiro dia do curso, os formadores descobriram que os alunos que fariam o curso eram professores alfabetizadores. Houve uma reestruturação quanto aos textos selecionados e os aspectos a serem mais enfatizados, mas o enfoque continuou porque ele evidencia aspectos do processo ou da atividade relevantes para poder adotar procedimentos eficazes na formação de leitores e em contexto escolar (Kleiman, comunicação pessoal).

Baseados na idéia de que todo professor é um professor de leitura, os formadores tinham selecionado a leitura do quinto capítulo do livro “*Leitura e interdisciplinaridade: tecendo projetos em rede na escola*”, de Kleiman & Moraes (1999) – “Leitura do texto jornalístico informativo” –, buscando proporcionar saberes para que o professor alfabetizador pudesse elaborar atividades de ensino de leitura num enfoque sócio-cognitivo, conforme podemos constatar no próprio planejamento:

NOTA: este texto (e não outros) se justifica pela articulação que faz de modelos psicolinguísticos de leitura com a possibilidade “prática” de o **professor** elaborar uma aula de leitura num enfoque sócio-cognitivo. (grifo no original) (Roteiro do 4º encontro, 12/08/06)

Pela análise de algumas atividades propostas e/ou trabalhos, percebemos que o curso privilegiou o aspecto temático (a organização do segundo módulo pelo tema do folclore, como já vimos), tendo em vista o fundo aperceptível (cf. Bakhtin, 1998; 2003) de seu público-alvo, professores alfabetizadores⁷³, sem formação específica na área da lingüística. Isso para não cair na inadequação a qual Soares (1997) critica nos PCN, por pressuporem um leitor que não corresponde ao perfil do professor alfabetizador no Brasil.

Uma situação experienciada no curso que confirma avaliações como a de Soares, aconteceu durante a leitura, realizada em círculo na sala de aula, da introdução do texto “Ler, verbo Transitivo”, de Magda Soares, sobre a questão da finalidade situada da leitura:

Cláudio começou a discuti-lo [o texto] pelo título: quando perguntou o que era verbo transitivo, quase nenhum dos professores sabia. Iniciou, então, uma explicação do que seriam, gramaticalmente, verbos transitivos diretos, indiretos e intransitivos. *Os professores tiveram muita dificuldade em entender o que gramaticalmente eram e muito mais dificuldade em entender os desdobramentos daquilo no texto de Magda Soares* e no que vinham discutindo até então. Foi um momento tenso, a explicação e discussão do texto duraram muito mais tempo do que o planejado. (Diário de campo de R. A., aula do formador Cláudio, 2/9/06, atividade realizada em círculo para leitura e discussão do texto acadêmico “Ler, verbo transitivo”) (grifo nosso)

A relevância do texto acadêmico estava ligada ao fato de que tais textos traziam uma abordagem teórica defendida no curso, cuja compreensão era necessária dentro do contexto da formação. No entanto, a inserção nessa prática do letramento acadêmico trazia

⁷³ Ver também Nota de Rodapé anterior.

grandes dificuldades aos professores alfabetizadores, conforme notamos no relato do diário de campo (trecho grifado). Assim, o formador, levando em consideração tal dificuldade de seu público-alvo, procura colaborar na compreensão do texto, discutindo junto aos professores alfabetizadores o significado das palavras-chave (a noção de “verbo transitivo”, “verbos transitivos indiretos” e “intransitivos”).

Tendo em vista o funcionamento das estratégias cognitivas na atividade de leitura, e suas implicações para o ensino, segundo pesquisas baseadas na psicologia cognitiva (KATO, 1999; KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998), os formadores lançaram mão de alguns procedimentos ou estratégias de ensino⁷⁴ para que os professores alfabetizadores experienciassem os efeitos da mobilização de operações cognitivas, colocando-os na posição de leitores. Aspectos textuais também foram inseridos porque o trabalho de formular experiências de leitura envolve necessariamente o texto. Para facilitar os processos mnemônicos, associativos do professor, foram criados nomes descritivos para as diversas atividades, como os exercícios de “imaginação induzida” e “mapa textual”.

Considerando a imagem como um “texto visual”, Camargo⁷⁵ (1998, p.26) destaca sua importância na leitura, afirmando que ela “estimula a imaginação, funcionando como uma espécie de *prólogo visual* ao texto, gerando *uma multidão de impressões vagas e cativantes*, ou seja, criando expectativas em relação a ele”. (grifos do autor). Indo além da concepção da imagem como função de “ornamentação” ou “explicação do texto” (no caso de dicionários), o autor destaca que a imagem pode assumir várias funções⁷⁶, como a de narrar, por exemplo, não estando o texto visual em relação de subordinação ao texto verbal.

Com base na premissa da importância da imagem na construção dos sentidos na leitura, os formadores procuraram mostrar aos professores alfabetizadores como a construção de imagens mentais estimula a “imaginação induzida”, levando à compreensão do texto. Propuseram, então, a seguinte atividade: os professores alfabetizadores ouviram a leitura do texto “Abismo Azul”, de Ferreira Gullar, realizada em voz alta pelo formador, partindo de um dos dois objetivos sorteados entre eles: um que orientava a leitura do texto

⁷⁴ Granville (2008, p.197) define “estratégias de ensino” como “conjunto de procedimentos didáticos e de ações desencadeadas pelo professor para ensinar a compreensão do material impresso lido pelo aluno.”

⁷⁵ O autor pertencia à equipe de formadores do curso.

⁷⁶ São as funções da imagem atribuídas pelo autor: função descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalingüística, fática e pontuação. Camargo (1998, p.43) afirma ainda que as imagens sempre desempenham mais de uma função, não havendo hierarquização umas entre as outras.

atentando-se para as palavras desconhecidas que deveriam ser memorizadas para uma futura busca no dicionário, e outro que orientava para ir formando imagens conforme o texto ia sendo lido.

Texto: “Abismo Azul”

Chovera toda a noite. O peso da água sobre nosso telhado fazia com que uma poeira úmida baixasse sobre minha rede, borrifando-me levemente o rosto. Assim adormeci sob o troar do aguaceiro, como se viajasse num mar tempestuoso.

O dia, porém, amanheceu límpido. Tomei o café e saí descalço caminhando pela rua de barro, onde ainda se viam restos da chuva da noite.

Ao chegar ao Campo do Ourique, onde o chão era de areia firme, deparei-me com uma grande poça d’água transparente. Quis entrar nela mas, ao ensaiar o passo, detive-me em pânico: tinha diante de mim um abismo tão fundo quanto o céu azul sem nuvens que a água refletia.

Logo me refiz do susto e entrei na poça. Meus pés levantaram o barro do fundo que turvou a água e apagou a imagem vertiginosa daquele céu de verão.

(GULLAR, Ferreira. *O touro encantado*. Desenhos de Angela Lago. São Paulo: Salamandra, 2003. p. 17.)

Colocar os professores alfabetizadores na posição de um leitor que presta atenção às palavras e não ao sentido tinha por objetivo específico demonstrar que a focalização da atenção interferia na compreensão: a atenção ao vocabulário atrapalhava a criação de relações entre partes do texto e, por conseguinte, a compreensão; por outro lado, a “imaginação induzida” pela leitura contribuía para o processo de dar sentido ao texto, por colaborar no estabelecimento de relações significativas, mesmo quando algumas palavras fossem desconhecidas, favorecendo a percepção da unidade e do todo.

E, de fato, os professores alfabetizadores corroboraram a tese da importância das imagens, pela “imaginação induzida”, conforme suas falas após a solicitação de realização de um desenho (elaboração de uma imagem com função de narrar a história lida e/ou de descrever alguns de seus objetos):

- | | | | |
|---|------|-----------|---|
| 1 | T310 | Bianca: | eu não entendi a história porque eu estava |
| 2 | | | prestando atenção nas palavras |
| 3 | T311 | Patrícia: | eu também |
| 4 | T312 | Carla: | Ah eu também... |
| | | | /.../ |
| 5 | T318 | Carla: | porque tava escrito aqui que a gente depois tinha |
| 6 | | | que procurar então a gente ficou atenta nas |
| 7 | | | palavras que a gente não conhecia |

- 8 T319 [Patrícia: isso]
 9 T320 Bianca: no final não deu pra entender
 10 T321 Lucas: bom agora eu quero saber o grupo que eu pedi pra
 11 imaginar aquilo que.. que eu ia contando. O que
 12 aconteceu quando se/ se defrontou também com
 13 palavras desconhecidas e...
 14 T322 Regina: eu não fiquei preocupada com as palavras fiquei
 imaginando a situação mesmo, o menino
 15 T323 Odete: eu não fiquei preocupada
 16 T324 Letícia: não se preocupou
 17 T325 Odete: as palavras se perderam mas não perdeu o
 18 significado
 19 T326 Várias ((concordando)): isso!
 20 T327 Roberta: não se ateve só nas palavras...
 (Aula do formador Lucas, 7/10/06, discussão sobre a interferência da
 atenção na leitura)

As falas das professoras alfabetizadoras sobre a dificuldade que tiveram em desenhar o texto, uma vez que estiveram presas às palavras, mostra que o curso conseguiu incorporar nos saberes docentes a necessidade de conceber o texto enquanto uma unidade de sentido e propor atividades aos alunos que colaborem na compreensão do texto, como a contrução das imagens, em vez da atenção nas palavras desconhecidas (subjacentes a noção de texto enquanto soma de palavras). O enriquecimento aos saberes docentes é proporcionado aqui não pela leitura de um texto acadêmico, mas por meio da experiência da leitura e da vivência na comparação de duas práticas: imaginação do texto X atenção às palavras.

Outra forma de estimular os processos associativos do professor alfabetizador se deu por meio do exercício com o “mapa textual” (e da produção de imagens mentais para construção do mapa). Assim, com o enfoque sob as estratégias sócio-cognitivas e contemplando os aspectos textuais, os formadores trabalharam uma atividade com associação de palavras retiradas da canção “Imaginário popular” (em anexo). O objetivo, no caso, segundo consta no planejamento dos formadores, era mostrar que as práticas de letramento são práticas sociais situadas e que os textos funcionam dentro de uma comunidade de leitores que compartilham de conhecimentos sobre seu enunciador, o que faz do fator cultural um pré-requisito para a compreensão:

Esta canção presta-se para a discussão de que os textos são situados, de que o **letramento é situado**. Qual o perfil do enunciador do texto? É possível inferir de que lugar do Brasil ele é? Os textos funcionam dentro

de comunidades de leitores. Seria possível traduzir esse texto? Se ele fosse traduzido para o sueco, será que um adolescente sueco poderia entendê-lo? (destaque no original)
(Roteiro de aula do 1º módulo, dia 29/07/06)

A relação entre os conhecimentos prévios do leitor e a capacidade de compreensão dos elementos culturais que aparecem no texto é sugerida no planejamento. Segundo relato do diário de campo, a atividade foi realizada da seguinte forma, em uma das turmas: o formador tocou a música, solicitando que os professores alfabetizadores anotassem as palavras-chave, a fim de construir hipóteses sobre o texto, o formador anotou as hipóteses na lousa, construindo junto aos alfabetizadores o mapa textual. É interessante o momento em que o formador coloca os professores alfabetizadores na mesma posição de seus alunos, ao questionar sobre a compreensão do texto:

Cláudio tocou uma música, primeiramente sem revelar seu título, e os professores deveriam fazer dela imagens em sua mente, com a finalidade de construir um mapa textual. (...) Em seguida, Cláudio perguntou aos professores-alunos quantos por cento da música eles achavam que entenderam. As respostas variaram desde 1% até 70%. Cláudio, então, continuou e perguntou se eles sabiam quem ficava às vezes daquele jeito. Os professores responderam que eram os alunos. (Diário de campo de R.A., aula formador Cláudio, dia 21/10/06, atividade de leitura e compreensão de um texto oral, referente à música “Imaginário popular”)

Levar os professores alfabetizadores a experienciar como os alunos se sentem diante de textos cujos elementos lhe são totalmente desconhecidos é uma forma de, pela prática situada, alertar aos professores em formação sobre a necessidade de se levar em conta, na seleção textual, o conhecimento prévio do aluno – e, por extensão, sua familiaridade com algumas práticas sociais. A resposta dos professores alfabetizadores à pergunta do formador, sobre quem se sentia sem suficientes elementos para entender a letra, pode ser um indício de que os professores alfabetizadores compreenderam tal necessidade. A atividade estava relacionada, portanto, ao objetivo de formar professores capazes de se inteirar das práticas e eventos de letramento de seus alunos para ajudar tanto na escolha dos textos de gêneros diversos que o professor vai utilizar na sala de aula como na elaboração das atividades que o professor pode solicitar aos seus alunos, tendo em vista uma concepção social e dialógica da linguagem.

4. As vozes do curso Ensino de leitura: a interação professor/ formador

No contexto de um curso consistente do ponto de vista teórico-metodológico, que buscou a aproximação com os saberes docentes⁷⁷, é factível ter havido alguma apropriação dos saberes divulgados no curso por parte dos professores alfabetizadores. Procuraremos indícios desse processo em três lugares: na interação em sala de aula, nos planos de aula de leitura, elaborados pelos alfabetizadores para avaliação do primeiro módulo e nos projetos de leitura, elaborados em função da avaliação de segundo módulo.

Começamos pelos dados de interação, uma vez que eles se constituem em fontes relevantes para nossa análise por nos dar uma medida da inteligibilidade mútua, isto é, possibilita-nos conhecer como professores alfabetizadores e formadores estão compreendendo um ao outro e identificar se há conflito na interação e quais os motivos de possíveis mal-entendidos.

Segundo Bakhtin (2003, p.265), a língua deve ser estudada por meio de enunciados concretos, pois eles são a manifestação viva da língua. E toda forma de enunciação nada mais é senão resultado da interação verbal, compreendida como a concretização da comunicação humana, que ocorre entre indivíduos organizados socialmente. Assim, Volochinov/Bakhtin (2004) considera a interação verbal como a realidade fundamental da língua, visto que se constitui no meio material por meio do qual a língua se manifesta na sua forma viva e social. Por isso, o autor propõe que o enunciado, ou seja, a unidade da comunicação discursiva, seja tomado como elemento de análise. É o que faremos no item a seguir deste capítulo.

A interlocução formador/formando no contexto de cursos de formação continuada do Teia do Saber já foi objeto de estudos anteriores. Na obra de Signorini (2006), a autora reúne trabalhos de pesquisas desenvolvidas ao longo dos cursos oferecidos no âmbito do programa, no período de 2003 e 2004, dos quais ela participou como coordenadora. Os trabalhos analisam como, na interlocução formador/formando e/ou professor/aprendiz, vão se construindo as identidades desses interlocutores e como, nos gêneros presentes no

⁷⁷ E que agradou aos próprios professores alfabetizadores (como já mencionado, o índice superior ao satisfatório foi por volta de 58%).

contexto da formação, os saberes lingüístico-discursivos vão se articulando e os objetos de ensino, (re)constituídos.

4.1 Análise da interação em sala de aula

Como indicamos anteriormente, na nossa pesquisa, analisamos a interação formador/formando (de um curso do mesmo programa) com o objetivo de investigar o processo de apropriação dos saberes divulgados no curso de formação.

Segundo Cazden (1988, p.3), a vida em sala de aula contém o núcleo tripartita de todas as categorizações das funções da linguagem, ou seja, a comunicação da informação proposicional (também denominada referencial, cognitiva ou função ideacional), o estabelecimento e manutenção das relações sociais e a expressão da identidade e atitudes do falante. Sendo assim, dizemos que a sala de aula é um ambiente complexo, o que nos leva a concordar com a autora quando afirma que o sistema de comunicação em sala de aula “é um meio problemático que não pode ser considerado como transparente por alguém que esteja interessado no ensino e aprendizagem⁷⁸”. (CAZDEN, 1988, p.3)

A autora, reiterando as palavras de Peg Griffin e Mehan (1981 apud Cazden, 1988, p.43), afirma que o discurso em sala de aula pode ser caracterizado como “convenções negociadas – improvisação espontânea em básicos padrões de interação⁷⁹”; sendo a improvisação parte necessária da competência do professor.

Esse processo de negociação pode, em muitos casos, levar ao conflito de perspectivas ou ainda à incompreensão, como percebemos no seguinte trecho, referente ao último dia de aula do curso, momento em que o formador discute sobre os projetos de leitura apresentados pelos professores alfabetizadores, procurando levá-los a refletir sobre conceitos considerados relevantes para o ensino da leitura:

| | | | |
|---|------|--------|--|
| 1 | T256 | Lucas: | então o que eu estou entendendo por compreensão é |
| 2 | | | qual é a operação cognitiva que você estimulou por |
| 3 | | | meio daquele trabalho. Então é a operação cognitiva, |
| 4 | | | ah eu trabalhei com conhecimento prévio, eu |
| 5 | | | trabalhei com ah:: com inferência, com formulação |
| 6 | | | de hipóteses |
| /.../ ((o formador cita duas atividades propostas pelos professores | | | |

⁷⁸ “[it is essencial to consider] the classroom communication system as a problematic medium that cannot be ignored as transparent by anyone interested in teaching and learning”.

⁷⁹ “negotiated conventions – spontaneous improvisations on basic patterns of interaction”.

alfabetizadores no projeto, explicando o que corresponderia cada uma. Ele dá o exemplo da atividade de solicitar o levantamento das brincadeiras dos pais, constituindo numa forma de levantamento do conhecimento prévio e cita o “sarau” como atividade de encerramento do projeto, devendo envolver um público maior. Nesse momento, Eliane descreve sua atividade a fim de saber se constitui um exemplo de atividade de compreensão tal qual está sendo discutida pelo formador))

- 7 T278 Eliane: é porque assim a gente fez uma atividade das
8 quadrinhas que os pais conheciam e eles levaram
9 para a sala de aula aí a gente rela/ a gente relacionou
10 algumas quadrinhas e trabalhamos com essas
11 quadrinhas né? DEPOIS dessas quadrinhas que a
12 gente trabalhou com ficha e tudo, aí eles produziram
13 NOvas quadrinhas
14 T279 Lucas: eles inventaram?
15 T280 Eliane: é, algum/ coisas bem simples, entendeu? novas
16 quadrinhas. Então atividade de compreensão seria
17 isso?
18 T281 Lucas: não aí é uma atividade de... de escrita
20 T282 Eliane: É eu coloquei como escrita ó
21 T283 Lucas: de escrita
22 T284 Eliane: produção de novas quadrinhas, texto livre tá certo?
23 T285 Lucas: então aí a gente tem uma coisa que a gente poderia
24 chamar de estilização né? o que o que o que é
25 estilização, você parte da mesma forma, usa a mesma
26 forma e muda o:: o conteúdo né? se eu pegar uma
27 quadrinha e substituir algumas palavras eu vou fazer
28 uma recriação, uma estilização
29 T286 Fátima: uh-hum
30 T287 Eliane: então essa atividade de compreensão seria o que?
31 Então eu não sei

(Aula do formador Lucas, dia 11/11/06, discussão sobre os projetos de leitura, último dia do curso)

Aqui a professora alfabetizadora tenta elaborar um conceito utilizado no discurso do formador, o de “atividade de compreensão”, por meio de exemplos da sua prática pedagógica que exemplificariam o conceito “atividade de compreensão” que o formador explica. O exemplo consiste nas atividades de levantamento das quadrinhas que os pais mais conheciam, trabalho com as quadrinhas em sala de aula, por meio de fichas e produção de novas quadrinhas pelos alunos (cf. T278).

Há, obviamente, uma atitude responsiva da professora Eliane, que incorpora, no seu enunciado, aspectos de fato tratados no curso: familiaridade do aluno com o gênero, se faz ou não parte das práticas de letramento da família e, do ponto de vista cognitivo, ativação

de conhecimentos anteriores (genérico) (linhas 7-11: é porque assim a gente fez uma atividade das quadrinhas que os pais conheciam e eles levaram para a sala de aula aí a gente rela/ a gente relacionou algumas quadrinhas e trabalhamos com essas quadrinhas) além da recontextualização da tradicional ficha de leitura em novas situações (linhas 11-12: DEPOIS dessas quadrinhas que a gente trabalhou com ficha e tudo). A atividade termina de forma tradicional, com a utilização do texto como modelo para uma produção pessoal, do aluno. Apesar das atividades de leitura incluírem elementos tratados no curso, a série de atividades descrita pela professora alfabetizadora – isto é, a seqüência didática trabalhada – constitui, para o formador, um projeto de produção textual, em que se partiu de um modelo (as quadrinhas conhecidas) para os alunos realizarem uma produção, o que o formador denomina de “estilização” (linha 24).

O trecho de interação mostra que a professora alfabetizadora está tentando fazer com que a comunicação se desenrole com o formador, pois ela procura confirmar se as atividades trabalhadas com seus alunos constituem atividades de compreensão. No entanto, o formador Lucas não consegue ver essa relação entre as atividades realizadas e a operação cognitiva mobilizada.

A diferença na orientação discursiva entre os envolvidos nessa interação é responsável pela incompreensão do formador. Isso significa que o formador, devido à lógica da teorização que orienta o saber acadêmico, não entende a fala da professora alfabetizadora como uma ressignificação do conceito por meio da exemplificação; ressignificação esta ligada à lógica de seu saber docente, voltado para a prática.

O mal-entendido dessa comunicação é resultante da não-compreensão, da parte do formador, das pistas que a professora alfabetizadora lhe fornece. Em consequência disso, acontece o que afirma Signorini (2001a, p.260) sobre a “refração” do discurso do especialista (o formador) no saber escolar do professor, no processo da formação, em que “do lado dos professores [fica] a impressão de que se está sempre em erro, em uma espécie de estado de permanente equívoco, de má compreensão e incerteza”, como podemos ver na última fala de Elaine “Então eu não sei” (linha 31).

Lembramos que, mesmo se interpretássemos que houve um equívoco conceitual por parte da professora, tal mudança de significação do conceito do discurso do formador pode ser considerada como “reavaliação” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2004, p.121),

provocada pelo deslocamento de um contexto apreciativo para outro. E é dessa reavaliação que surge o conflito na interação.

Verificamos nessa interação que tanto o formador quanto a professora alfabetizadora, ao definir e exemplificar o conceito, respectivamente, estão levantando a discussão a partir de suas práticas: a de teorizar, no caso do formador, a de ensinar, no caso da professora. Obviamente a prática da professora é o que deveria ter sido o parâmetro para avaliação da resposta. No entanto, o formador apresenta dificuldade em assumir a perspectiva do outro e, assim, acaba não entendendo o ponto de vista de sua interlocutora, Elaine. Trata-se de uma dificuldade própria do professor (e este é o papel assumido pelo formador) de que fala Cazden (1998). A autora afirma que muitas vezes o professor, tendo em vista seu objetivo com a pergunta realizada, acaba não considerando respostas idiossincráticas dos alunos⁸⁰. É o que acontece no exemplo analisado.

O exemplo (2), a seguir, ilustra um outro momento de conflito na interação entre formador e professor alfabetizador⁸¹, durante uma discussão a respeito de um exercício que o formador denomina de “aquecimento⁸²”, para a realização do trabalho final do segundo módulo:

| | | |
|----|------------|---|
| 1 | T66 Lucas: | ENTÃO agora a gente espera que no trabalho que |
| 2 | | vocês vão desenvolver para o segundo módulo |
| 3 | | tenha uma BOA reflex/ uma BOA justificativa |
| 4 | | para trabalhar com o texto né? Então por exemplo |
| 5 | | não posso falar ‘hoje eu estou trabalhando com |
| 6 | | com a parlenda porque é mês de folclore’ então |
| 7 | | isso não é uma justificativa não é? tem que |
| 8 | | ser uma justificativa mais rica... ta? então por |
| 9 | | exemplo... é:... eu não posso falar ‘ah eu vou |
| 10 | | trabalhar o poema da foca porque estou |
| 11 | | trabalhando com animais’, isso não é uma |
| 12 | | justificativa para dizer por que que eu vou |
| 13 | | trabalhar com com o poema Foca do Vinícius de |
| 14 | | Moraes não é? Então é preciso ter uma justificativa |
| 15 | | um pouco maior, ta? a gente ESPERA que no |

⁸⁰ É o que acontece no exemplo em que a professora alfabetizadora pergunta “onde podemos encontrar água?” e a aluna dá uma resposta específica “Lago Fairfax”, ao que a professora acaba ignorando a resposta da aluna e reiterando respostas genéricas de outros alunos “correto, rios, oceanos, piscinas. Onde mais você encontra água?”. Segundo Cazden (1998), o exemplo evidencia que, muitas vezes, “alternativas menos contextualizadas tem um status privilegiado na escola” (CAZDEN, 1998, p.190).

⁸¹ No anexo, o trecho integral desse dado de interação.

⁸² Disponibilizamos em anexo a proposta de planejamento como um exercício de aquecimento para o trabalho final.

16 trabalho que vocês escrevam que apareça aquilo
17 que vocês aproveitaram do curso./.../ E a gente
18 espera muito que vocês considerem o texto como
19 um todo, como uma unidade, e não apenas um
20 exercício de aprendizado da escrita. Porque, por
21 exemplo, se você apenas... se a atividade principal
22 é pegar um texto, fatiar, depois recolar, isso é uma
23 atividade que está voltada para a pura
24 decodificação do texto.

/.../

25 T71 Carmem: e essa questão da reescrita do texto com os
26 recortes das palavras, porque eu acredito que
27 muitos façam, é por exemplo assim, é uma música
28 que geralmente a criança já saiba, já conheça, você
29 trabalha aquela musiquinha e aí o que acontece,
30 ela vai reescrever essa música que ela conhece /.../
31 T72 Beatriz: porque ela vai colocar em jogo as hipóteses dela,
32 ela vai tentar descobrir qual é, quem é pré-silábico,
33 silábico e alfabético, vai pegar o ve::rso inteiro,
34 então eles vão cantando e vão vendo, vão fazendo
35 esse jogo na hora de montar.

/.../

36 T75 Lucas: Mas eu acho ainda que fica voltado para essa
37 relação do texto, né? do texto escrito com/ como
38 registro... do som, né? se não tiver esse outro
39 trabalho que ela apontou... fica nisso.

40 T76 Carmem: não, sim, mas a musiquinha também dentro de um
41 contexto, é isso que eu to falando, a gente sempre,
42 essas duas atividades são coisas que a gente tem
43 feito muito, até porque tem muita gente que faz o
44 Letra e Vida e são atividades sugeridas, então todo
45 mundo ta fazendo, a gente sabe. E o que acontece?
46 É bem dentro disso, você ta trabalhando um
47 conteúdo, você não vai pegar uma música do nada.

(Aula do dia 16/09, discussão sobre os planos de aula do final do 1º módulo)

Observamos, nesse excerto de interação, um impasse no diálogo entre formador e professor alfabetizador, decorrente das orientações discursivas de cada um dos envolvidos na comunicação, ou seja, enquanto um está orientado pela prática acadêmica de teorização, que valoriza, sobretudo, a consistência teórica, o outro está orientado para a prática de ensino, pautado em teorias que concebe serem mais convenientes para seu trabalho. De um lado, o formador está discutindo sobre práticas de leitura; de outro, as professoras alfabetizadoras estão voltadas para a discussão sobre o domínio do sistema ortográfico,

preocupadas se o aluno vai mudar suas hipóteses sobre a língua escrita (de hipóteses pré-silábica para silábica) ou não.

Em virtude dessas diferentes orientações, o formador faz três críticas em relação à concepção de prática do professor alfabetizador, a saber: crítica da justificativa da seleção textual; do tipo de atividade preparada para o ensino da leitura e, conseqüentemente, da concepção de texto e leitura que subjaz a atividade. Com relação à primeira crítica, podemos dizer que o formador parece querer chamar atenção do professor alfabetizador para a necessidade de justificar a seleção do texto com base nos objetivos de leitura, não com base na coincidência entre o tema, o texto e o calendário ou o programa escolar (linhas 5 e 6: ‘hoje eu estou trabalhando com com a parlenda porque é mês de folclore’ e linhas 9-11: ‘ah eu vou trabalhar o poema da foca porque estou trabalhando com animais’). Para isso, ele utiliza a categoria “justificativa do projeto”, que passa a ser aos poucos qualificada: inicialmente o argumento é o de que a justificativa do professor “não é uma justificativa”, daí esta passa a se contrapor a uma “justificativa mais rica” e, por fim, a justificativa do professor pode se tornar “uma justificativa um pouco maior” (linhas 11-15).

Na segunda crítica, o formador procura enfatizar que as atividades de recortar o texto, para depois colar frases em uma seqüência temporal ou causal, não contemplam uma concepção de texto enquanto “unidade de sentido” – defendida no curso – e acabam reduzindo a prática da leitura como “pura decodificação do texto” (linha 23-24).

As professoras alfabetizadoras contra-argumentam, tentando mostrar como a atividade de recortar e colar as frases tem contexto, aquele fornecido pela versão musicada do texto escrito (linhas 40-41: “não, sim, mas a musiquinha também dentro de um contexto”). Se comparamos esta troca com a interação do exemplo anterior, percebemos, na resposta da professora alfabetizadora, que ela tem menos dificuldade na reorganização de seus sistemas conceituais, na compatibilização do novo com a prática tradicional, do que na compatibilização de novas informações, conceitos, com teorias que já provocaram um processo de ressignificação conceitual, como a teoria construtivista da psicogênese da escrita (FERREIRO E TEBESROSKY, 1985), de grande apelo entre o professorado, e bem conhecida, porque são saberes divulgados no curso do programa “Letra e Vida”, oferecido pela SEESP aos professores da rede, e que segue a perspectiva teórica psicogenética, muito valorizada pelos professores alfabetizadores.

Concebido como “descentralização centralizada” (já mencionado no capítulo um), o programa Letra e Vida corresponde ao antigo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)⁸³, oferecido em nível nacional, que continuou a ser oferecido no estado de São Paulo, também no âmbito do “Teia do Saber”, segundo o site da CENP⁸⁴. É voltado para o profissional que “ensina a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos⁸⁵”, com aulas transmitidas por meio de recursos audio-visuais.

A entrevista da criadora do PROFA e do Letra e Vida a Revista Nova Escola, no ano de 2006, revela a concepção de formação continuada com que os programas foram concebidos, que segue a lógica do caráter compensatório (discutido no capítulo um), na qual os cursos desse programas vem para compensar a má-formação docente:

A leitura é uma prática e para ensinar você precisa aprender com quem faz. Porém, este é um nó: como formar leitores se você não lê bem? E como ler bem se você saiu de uma escola que não forma leitores? A solução é de longo prazo e requer programas de educação continuada que tenham um trabalho sistemático nessa área. Nas reuniões do Profa, eram dados três textos ao formador. Ele escolhia um e lia para os professores, que recebiam os três. Ao final do ano, eles haviam lido 150 textos de vários gêneros. (WEISZ, 2006, p. 29 apud MAZZEU, 2007, p.102)

A fala de Telma Weizs aponta para uma representação do professor alfabetizador como não-leitor, contrariamente à representação da equipe de formadores do curso em análise. Ao assumir o professor como não-leitor, a formação passa a ser concebida como um espaço para se ensinar o professor a ler, não estando voltada para o letramento para o local de trabalho, interesse da equipe formadora do curso Ensino de leitura. Dentro dessa perspectiva, os formadores procuraram, a todo momento, engajar o professor alfabetizador, enquanto formadores de leitores, nas atividades analíticas necessárias para se ensinar a ler

⁸³Os cursos do Letra e Vida, iniciado em 2003, são coordenados pela professora Telma Weizs, uma das autoras responsáveis pela divulgação dos estudos de Emília Ferreiro no Brasil, que também coordenou a equipe pedagógica concebedora do PROFA. Segundo Mazzeu (2007), o PROFA teria surgido de uma parceria entre a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e a TV Escola, na qual os programas de vídeos elaborados pela equipe pedagógica responsável fariam parte da grade de programação da TV Escola. Além disso, a proposta contemplava um guia de orientações para se trabalhar com tais programas, disponibilizado no site do MEC. Dessa forma, o curso tinha um caráter nacional bem homogêneo, cabendo a cada instituição fornecedora do programa executar as ações previstas, ou seja, gravar os vídeos e imprimir os textos diretamente da internet para trabalhar com os professores alfabetizadores.

⁸⁴ <http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Teia_saber.htm>. Acesso em: 13 mar. 2007.

⁸⁵ <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>>. Acesso em: 20 de nov. 2008.

(compreender) o texto, e não simplesmente formar o professor leitor, como parece pressupor a concepção de formação da criadora e coordenadora do programa Letra e Vida.

No trecho de interação em análise, as propostas pedagógicas de ambas as professoras – Carmem e Beatriz – estão apoiadas na teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro (1995), que defende que existem fases de desenvolvimento das hipóteses de escrita das crianças, denominadas pré-silábicas, silábicas e alfabéticas. A menção ao programa Letra e Vida funciona como uma estratégia argumentativa de Carmem para conferir autoridade ao seu ponto de vista, que ela alega ser também o de outras professoras alfabetizadoras (linhas 43-45: até porque tem muita gente que faz o Letra e Vida e são atividades sugeridas, então todo mundo tá fazendo, a gente sabe), evidenciando tratar-se de um conjunto de saberes valorizados entre os alfabetizadores.

Já a referência da professora Beatriz à teoria (linha 32-33: uso das categorias “pré-silábico, silábico e alfabético”) constitui uma ressignificação destes conceitos com a finalidade de taxonomizar os alunos, que, de indicadores das fases de desenvolvimento da criança em relação ao domínio da escrita, passam a ser utilizados para a personificação e classificação dos próprios alunos.

A não percepção da diferença entre os objetos referidos [práticas pedagógicas de leitura e as concepções de texto e leitura que as embasam, por parte do formador (linhas 18-20 e 36-39) e o domínio do sistema ortográfico, por parte das professoras alfabetizadoras (linhas 31-35 e 40-44)] é sugerida pelos contra-argumentos que apresenta à réplica do formador (linhas 40-47). Segundo Bakhtin (2003, p.275), “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva”. Compreende-se “posição responsiva” como a resposta que o *outro* falante emite imediatamente ao seu interlocutor em função do enunciado do falante (se concorda, discorda, avalia,...) (BAKHTIN, 2003, p.278). No excerto analisado, não há indícios de as palavras do outro serem apropriadas na atitude responsiva de nenhum dos interlocutores - formador e professora alfabetizadora. Sendo assim, de um lado, o formador afirma que mesmo quando a “musiquinha” é apresentada dentro de um contexto, permanece a relação “do texto escrito como registro do som” se a atividade principal consistir na simples ordenação de frases segmentadas (linhas 36-38: Mas eu acho ainda que fica voltado para essa

relação do texto, né? do texto escrito com/ como registro... do som, né?). De outro lado, a professora alfabetizadora compreende a réplica do formador como uma crítica à falta de “contextualização” das atividades e, então, responde que o texto trabalhado – que é de conhecimento decorado do aluno –, é tratado dentro de um contexto, já que seu tema está inserido em um dos conteúdos escolares previstos; contestando, assim, a crítica de seu interlocutor. O enunciado “É bem dentro disso, você tá trabalhando um conteúdo, você não vai pegar uma música do nada” (linhas 46-47), evidencia que a professora alfabetizadora considera ambas perspectivas teóricas como semelhantes.

Notamos, por esta análise dos dados de interação, uma certa dificuldade do formador em introduzir outra perspectiva teórica concorrente daquela com a qual a professora alfabetizadora se identifica e evidenciar onde está o ponto de confronto entre ambas perspectivas. Em vez disso, ocorre que o formador nega os conhecimentos adquiridos na apropriação de outros cursos, como é o caso do Letra e Vida. Essa percepção já evidencia a necessidade de se levar em conta os saberes docentes do professor alfabetizador provindos de outras teorias, bem como a natureza da construção dos saberes docentes – que se dá por meio da relação ativa com outros saberes – na elaboração e desenvolvimento dos cursos, para que fique mais clara a diferença entre as perspectivas, permitindo, assim, que o professor possa vir a reorganizar seus sistemas conceituais a partir das teorias apresentadas, já que este é o grande objetivo da formação. O problema maior, contudo, diz respeito a uma questão estrutural, isto é, a falta de organicidade do programa Teia do Saber, da SEESP, que não garante uma consistência interna e continuidade. Em nome de uma política de oferecimento de vários cursos para o professor, acaba-se propondo simultaneamente cursos das mais diferentes perspectivas teóricas, potencialmente incompatíveis, o que atrapalha o processo de apropriação dos saberes da formação profissional e pode gerar confrontos na comunicação entre formador e professor em formação.

4.2. Apropriação de saberes sobre leitura nos trabalhos finais

Os exemplos de interação acima mostram como a construção dos saberes docentes envolve a negociação entre grupos (TARDIF, 2002). Para Zibetti e Souza (2007), é ainda em função da atividade do ensino que os professores incorporam ou não os saberes gradados

em outros contextos, como no curso de formação continuada em questão. Nesta seção, veremos como se dá a relação do professor alfabetizador com o saberes divulgados no curso a partir da própria produção docente, isto é, da prática profissional de elaboração de plano e projeto de ensino.

Nos planos e projetos elaborados para a avaliação final de cada módulo, procuramos, no uso, por parte dos professores alfabetizadores, de conceitos-chave sobre leitura, indícios de apropriação desses conceitos.

Segundo Bakhtin (1998), a palavra nunca será abstrata – a não ser que ela seja tomada de maneira temática, reificada e desprovida de relação dialógica, como a “palavra na gramática” (cf. BAKHTIN, 1998, p.153) –; a palavra é “semi-alheia” (BAKHTIN, 1998, p.100), e no processo de apropriação, ela passa a ser nossa, não mais do outro.

O processo de apropriação consiste em tornar própria a palavra de outrem (produzida em função da intenção deste), dominando-a e submetendo-a às nossas próprias intenções o que, certamente, acarretará mudança no significado, pois “o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado” (BAKHTIN, 1998, p.141). Segundo Bakhtin (1998), no trabalho do pensamento independente, ocorre uma separação entre a “palavra de autoridade” – correspondente ao discurso de autoridade do outro que, como tal, é repetido ou reproduzido – e a “palavra interiormente persuasiva” – referente ao discurso do outro que na assimilação⁸⁶ se funde com a nossa voz. Ao nos apropriarmos da palavra do outro, assimilamos a palavra internamente persuasiva até que um dia, a nossa voz, que já é nascida de outro ou com ele dialoga, se liberta da palavra do outro, num processo tenso, já que “diversas vozes alheias lutam pela sua influência sobre a consciência do indivíduo”. (p.148)

O esquema de Rojo (2007), a seguir, evidencia bem como se dá o processo de apropriação do discurso alheio:

⁸⁶ Além do uso do termo “apropriação”, encontramos também a designação “assimilação” na tradução da obra, com sentido semelhante ao primeiro termo, em contextos como o seguinte: “À diferença da palavra autoritária exterior, a palavra persuasiva interior no processo de sua *assimilação* positiva se entrelaça estreitamente com a ‘nossa palavra’” (grifo nosso) (BAKHTIN, 1998, p.145).

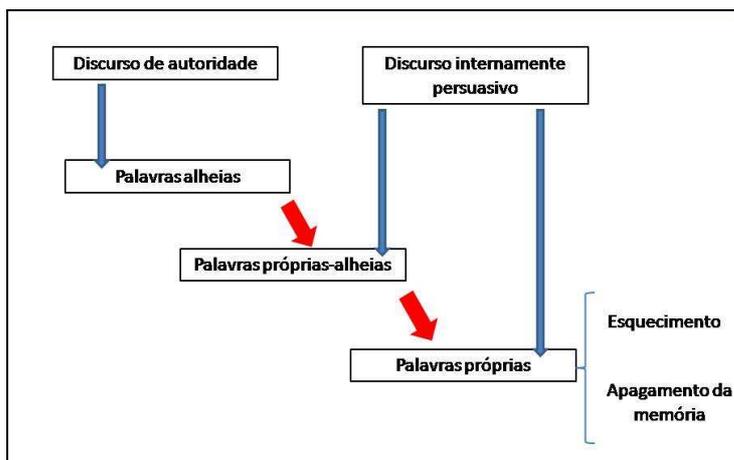


Figura 4: Processo de apropriação do discurso alheio

Fonte: Rojo (2007, p.344)

Ao nos apropriarmos do discurso internamente persuasivo, as palavras alheias (que são próprias de outrem) são incorporadas no nosso discurso e, no decorrer desse processo, tomamos nossas próprias palavras, chegando ao ponto de nos esquecermos do(s) discurso(s) “original(is)” a partir do(s) qual(is) tivemos contato com as palavras, até então alheias. E assim vai acontecendo sucessivamente, no elo da cadeia discursiva.

A noção de apropriação de saberes pelos docentes de Zibetti e Souza (2007, p.252) é compatível com a noção bakhtiniana, na medida em que as autoras consideram o caráter histórico desse processo:

a apropriação de saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico por meio do qual os professores transformam os conhecimentos a que tiveram acesso ao longo de sua formação e atuação profissional em saberes que são mobilizados no exercício da profissão.

Segundo as autoras, não só a apropriação é resultante de um processo histórico, como os próprios saberes são históricos, o que significa que sua construção deve ser compreendida em momentos históricos particulares (ZIBETTI e SOUZA, 2007, p.253).

Nesta seção, procuraremos compreender como são (re)construídos os saberes docentes, pelo processo de apropriação de outros saberes, na realização das avaliações do curso em análise. Começamos pela avaliação do primeiro módulo: os planos de aula.

4.2.1 Apropriação nos planos de aula

Os planos de aula aproveitaram os conteúdos que o professor alfabetizador já estava trabalhando em sua sala de aula⁸⁷, e por isso foram realizados individualmente (a exceção de quatro trabalhos feitos em grupo). Para a elaboração desse plano, os professores alfabetizadores deveriam: selecionar um texto, estudá-lo, planejar uma aula de leitura, desenvolvê-la com a sua turma e, finalmente, relatar todo o processo⁸⁸.

Na investigação desses dados, iniciamos por uma análise quantitativa, a partir da qual computamos o uso, nos planos, dos seguintes conceitos introduzidos no curso, com suas respectivas proporções:

Tabela 5: Tabela dos conceitos recorrentes nos planos (n=75)

| Conceito | Nº de planos que o utilizam | % |
|---------------------------|-----------------------------|--------|
| Conhecimento prévio | 16 | 21,33% |
| Estratégias de leitura | 14 | 18,66% |
| Levantamento de hipóteses | 13 | 17,33% |
| Mapa textual | 13 | 17,33% |
| Inferências | 5 | 6,66% |
| Prática social | 3 | 4% |
| Dedução e Indução | 1 | 1,33% |
| Total de planos | 75 | 100% |

Quantitativamente, pareceria que houve apropriação dos conceitos utilizados pelo formador, sendo maior a apropriação dos temas relativos aos aspectos sócio-cognitivos da leitura (62 planos; 82,66%) do que do tratamento da escrita como prática sócio-histórica, representado apenas pelos três planos que utilizaram o conceito de “prática social”. Esse alto índice pode estar relacionado ao fato de esta abordagem ter sido muito trabalhada no curso justamente por meio de atividades didáticas a fim de os professores alfabetizadores experienciem os efeitos da mobilização das estratégias de leitura (como já discutimos na seção 3.3.4), constituindo-se em modelos de aula baseados na concepção de ensino de leitura do curso (conforme vimos na seção 3.3.3).

⁸⁷ Como até o final do primeiro módulo haviam acontecido apenas cinco encontros, havia pouca interação entre professores alfabetizadores e formador, de modo que este não tinha muito conhecimento das reais práticas desses professores.

⁸⁸ Na turma de Cláudio, o desenvolvimento da aula planejada em sala de aula era facultativo.

Entretanto, interessa-nos também realizar uma análise qualitativa desses dados, para entender como os conceitos são usados, em que contextos, com quais significações.

Vejam alguns exemplos de como os professores alfabetizadores registram os conceitos que lhe despertaram ressonâncias dialógicas. Para tanto, apresentamos também trechos que evidenciam o modo de utilização do conceito “estratégias de leitura” pelo formador, para fins de comparação com os usos das professoras alfabetizadoras para assim descobrir as relações entre ambos:

Conceito estratégias de leitura tirado do Roteiro do 1º módulo:

Durante a leitura do texto, [o leitor] encontrará várias outras pistas que poderão conduzi-lo à determinação do significado. (...) O objetivo aqui é desenvolver *estratégias de predição*, estimulando o **aluno** a mobilizar seu conhecimento de mundo em interação com as informações lidas, para antecipar o conteúdo do texto. (negrito no original)

Ex.1 Plano de Tarsila et al : “Com estes textos [parlenda “O sapo não lava o pé”] os alunos sem saber ler convencionalmente fazem uso das *estratégias de leitura* que os levam à melhora nas suas hipóteses de escrita, também percebem o valor sonoro das letras nas palavras.” (Objetivo)

Ex. 2 Plano Amanda: “Ao fazer as intervenções, pude perceber que eles se utilizaram das *estratégias de leitura*, ou seja **antecipação** (tentavam adivinhar o que estava escrito para ordenar o texto, **seleção** (selecionava as palavras ou letras), decodificação (tentavam decodificar palavras com que letra começa e termina), **inferência** (fazia dedução daquilo que não estava explícito e usavam a leitura (oral) da parlenda de memória). (negrito no original)

Na comparação entre a significação que a palavra adquire no discurso do formador e no discurso do professor alfabetizador, identificamos como vozes diversas “ecoam nos signos e neles coexistem contradições ideológico-sociais entre o passado e o presente, entre as várias épocas do passado, entre os vários grupos do presente, entre os futuros possíveis e contraditórios” (MIOTELLO, 2005, p.172). No cotejo do conceito “estratégias de leitura” no discurso do formador e no discurso do professor alfabetizador notamos uma mudança na significação do conceito que reflete e refrata a mudança do sentido ideológico da palavra. No discurso do formador, textualizado no planejamento de aula, o conceito “estratégias de leitura” abrange várias categorias, entre as quais temos a “estratégia de predição” em função da qual o leitor faz previsões sobre o texto, com base em diversos conhecimentos. Nesse sentido, no enunciado do formador, o significado do conceito está atrelado a propostas de leitura de base cognitiva (que pressupõe processos mentais que seriam universais).

A mesma palavra, no discurso dos professores alfabetizadores, adquire outro sentido, pois, ao banhar-se nos signos interiores (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2004, p.43) do professor alfabetizador, o signo (exterior), no caso o conceito “estratégias de leitura”, se refrata (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2004, p.32). Ao ser apropriado pelo professor alfabetizador, a palavra alheia (do formador) torna-se a palavra própria do professor alfabetizador, apresentando acentos valorativos diferentes dos veiculados no discurso do formador. Segundo Bakhtin (1998, p. 100), “quando o falante a povoa [a palavra] com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica expressiva”. Neste caso, o alfabetizador atribui ao conceito “estratégias de leitura” sentido referente à construção das hipóteses sobre a escrita da criança. Essas hipóteses fornecem indícios, na ressignificação pedagógica, sobre a capacidade da criança aprendendo a ler de realizar a decodificação do texto, isto é, à identificação gráfica das palavras. Nessa significação, novamente o alfabetizador revozea o discurso pedagógico baseado na psicogênese da escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1985). Esse revozeamento pode ser compreendido como resultado da apropriação dos saberes veiculados em outro contexto de formação, o curso Letra e Vida, que segue a abordagem construtivista da alfabetização.

As palavras do formador e professor alfabetizador apontam, cada qual, para discursos distintos. Enquanto o conceito do formador pertence ao discurso científico-acadêmico, remetendo a uma teoria sócio-cognitiva de leitura; a mesma palavra, pronunciada pelo alfabetizador⁸⁹, remete ao conceito de hipótese da escrita do discurso da psicogênese da escrita: os alunos sem saber ler convencionalmente fazem uso das *estratégias de leitura* que os levam à melhora nas suas hipóteses de escrita. A diferença pode ser assim resumida: o significado do termo estratégias de leitura, que, no discurso do formador estava relacionada às estratégias conscientes e inconscientes que o leitor ativa durante a leitura do texto para se chegar à compreensão, no discurso do professor alfabetizador corresponde aos mecanismos do aluno em usar suas hipóteses para dominar o sistema da escrita, conseguindo, assim, “ler o texto antes de saber ler convencionalmente”.

⁸⁹ Na mobilização dos conceitos divulgados no curso para uma situação de ensino, os professores alfabetizadores realizam um movimento de natureza semelhante ao que Rafael (2001, p.165) denomina de “sobreposição” de conceitos, referente a uma modalidade de uso de conceitos advindos de fontes de referência que geram contradição teórica ou não equivalência de sentido entre os termos. O resultado é a simplificação ou redução dos conceitos.

O conhecimento de uma outra abordagem cognitiva – a construtivista – ecoa nessa nova situação oferecida pelo curso Ensino de Leitura, que apresentou uma abordagem (sócio)cognitiva da leitura, de perspectiva distinta. O eco do discurso circulante nos cursos do Letra e Vida mostra como a apropriação implica numa relação ativa com outros saberes docentes, dialogicamente construídos.

Podemos concluir, então, que a diferença da significação da palavra, no caso o conceito “estratégias de leitura”, em decorrência do processo de apropriação pelo professor alfabetizador, pode ser entendida à luz da tese do Círculo de Bakhtin de que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde entrecruzam e lutam valores sociais de orientação contraditória” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 52).

A fim de verificar, já nos planos de aula, como os professores alfabetizadores responderam à insistência dos formadores quanto à diversidade textual e genérica, para complementar a seleção textual do LD, realizamos outro levantamento quantitativo, investigando os gêneros utilizados e suas respectivas proporções nos trabalhos:

Tabela 6: Gêneros apresentados nos planos de aula de leitura

| Gênero | Nº de planos que o utilizaram | % |
|------------------------------|-------------------------------|--------|
| Fábula | 10 | 13,33% |
| Poesia | 10 | 13,33% |
| Parlenda | 9 | 12% |
| Conto | 8 | 10,66% |
| História em Quadrinho | 8 | 10,66% |
| Cantiga | 5 | 6,66% |
| Lenda folclórica | 5 | 6,66% |
| Anúncio publicitário | 4 | 5,33% |
| Reportagem | 4 | 5,33% |
| Receita | 3 | 4% |
| Embalagem (Rótulo) | 2 | 2,66% |
| Adivinhas | 1 | 1,33% |
| Biografia | 1 | 1,33% |
| Carta | 1 | 1,33% |
| Entrevista | 1 | 1,33% |
| Quadrinhas | 1 | 1,33% |
| Texto didático ⁹⁰ | 1 | 1,33% |
| Verbetes de enciclopédia | 1 | 1,33% |
| Total de planos | 75 | 100% |

Apesar de a tabela nos mostrar uma diversidade de gêneros para o trabalho com a leitura nos planos de aula, os formadores consideraram que a escolha dos textos ainda estava muito circunscrita à esfera escolar, haja vista que muitos textos foram retirados de livros didáticos ou mimeografados (como é o caso de lendas folclóricas, algumas poesias, parlendas e fábulas).

⁹⁰ Estamos denominando “texto didático” um texto que foi montado pelo próprio professor, que recortou algumas frases sobre a “borboleta” e colou em um papel junto com alguns desenhos do inseto.

Numa análise qualitativa, podemos observar como os professores alfabetizadores se propõem a trabalhar os textos em seus planos de aula, a partir de dois trabalhos da turma do formador Lucas.

Autora Ingrid⁹¹

Poema: Foca de Vinícius de Moraes

Tipo de atividade: Leitura

Duração aproximada: 30 minutos

Justificativa: O texto foi escolhido como oportunidade do trabalho que estamos realizando sobre os animais em extinção.

Objetivo: O objetivo é favorecer a reflexão dos alunos sobre o sistema alfabético, por meio da leitura e descobrir o que está certo ou errado.

Procedimentos do professor: O professor precisa assegurar-se que o poema é de conhecimento dos alunos e que eles sabem de memória.

Procedimentos dos alunos:

Os alunos precisam:

- Conhecer o poema.
- Consultar a lista de palavras para descobrir qual é a certa.
- Socializar as respostas encontradas.
- Ordenar as partes do poema, ajustando o falado ao escrito.

Relatório:

Pedi que os alunos lessem o poema incompleto várias vezes. Depois entreguei uma outra folha que tinha as palavras certas, para completar e consultar para poder completar com a palavra correta.

Neste plano, a autora se propõe a trabalhar com o gênero “poema”, com a justificativa de que o texto foi escolhido por tratar do tema em desenvolvimento na sala de aula, reafirmando uma característica do trabalho docente, que pauta a seleção textual pelo critério temático, não pelo critério do objetivo de leitura a ser trabalhado. Trata-se de um dos planos ao qual o formador Lucas faz referência ao criticar a ausência de um critério de seleção textual baseado na materialidade do texto – ou seja, diferente da identificação temática –, como réplica à justificativa de trabalhos como esse (cf. T66 do segundo trecho de interação acima, em 4.1, linhas 9-11: ‘ah eu vou trabalhar o poema da foca porque estou trabalhando com animais’).

⁹¹ Os planos e projetos aqui analisados estão em anexo, junto com as atividades propostas; no caso deste plano, uma folha de exercício mimeografada de completar o texto com a palavra que está faltando.

O objetivo da proposta evidencia um outro aspecto balizado pela tradição escolar: a leitura como forma de se chegar à escrita correta das palavras e ao conhecimento do sistema alfabético, com uma conseqüente ênfase no “certo” e no “errado”. Novamente, observamos as ressonâncias do discurso sobre as hipóteses da escrita da criança no reconhecimento do sistema alfabético.

O plano de aula adota uma proposta do curso Letra e Vida, implicada pelas teorias construtivistas: facilitação (andaimes, cf. CAZDEN, 1988, p.102) da alfabetização mediante o uso de textos conhecidos de cor pelos alunos, baseada na concepção de que, não tendo que prestar atenção a todas às grafias e aos significados das palavras, a criança poderia se concentrar inteiramente no material escrito que é objeto de ensino. O revozeamento recorrente ao discurso do Letra e Vida, nesse e em outros planos de aula, mostra a hegemonia desse discurso na alfabetização. O sucesso da teoria veiculada nos cursos desse programa pode estar no fato de que, em vez de criticar as práticas dos professores em nome de uma prática reflexiva e/ou inovadora, o programa ensina como o trabalho do alfabetizador deve estar organizado, indicando todos os passos que ele deve seguir para obter sucesso na alfabetização. Isso leva os cursos oferecidos no âmbito do Letra e Vida a outro extremo, também prejudicial em se tratando da formação de professores: o da prescrição do trabalho docente. O uso de cadernos e guias de planejamento que os professores alfabetizadores devem preencher, bem como a “coletânea de atividades” – materiais disponíveis no site⁹² para download completo (citados na discussão dos dados de interação) – acabam tirando a autonomia do professor, cujo trabalho é executar os passos seguidos pelo programa, preenchimento do caderno, aplicação da atividade presente na coletânea voltada para o desenvolvimento das hipóteses da escrita, acompanhamento dos estágios das hipóteses do aluno.

No plano em análise, os passos descritos no item “procedimentos dos alunos” têm relação dialógica ativa com os saberes proporcionados pelo Letra e Vida, ao revozear as concepções sobre alfabetização do programa, isto é, o uso de textos que o aluno conhece de cor, o que facilitaria a tarefa de “ajustar o falado com o escrito”. Tais concepções também são encontradas no guia de planejamento: “Com o texto na mão, sabendo de cor, o aluno

⁹²< http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/Arquivos/Guia_1a_Serie_Vol1-ok.pdf.> Acesso em: 1 fev. 2009.

tem o desafio de ajustar aquilo que fala àquilo que está escrito e, nessa tentativa, acaba por analisar o texto e buscar relações entre as letras e os sons.” (SÃO PAULO, 2008, p.62).

Pela seqüência de atividades descritas – leitura de palavras do poema (incompleto), consulta de lista de palavras e preenchimento das lacunas do poema – o plano de aula apresenta uma concepção de leitura restrita a aspectos da decodificação do texto.

Este exemplo configura-se como um modelo de plano de aula muito próximo da prática tradicional, no sentido de que reproduz práticas descontextualizadas do uso da escrita.

Notamos, assim, que, no período do início do curso até o momento de avaliação do primeiro módulo, as palavras continuam alheias; a retomada do discurso do formador fica restrita ao uso dos termos, porém não necessariamente dos conceitos por trás desses termos. Por outro lado, o plano de aula constitui-se em uma maneira de o formador chegar ao fundo aperceptível (BAKHTIN, 2003, p.302) do professor alfabetizador (ou seja, os conhecimentos de que dispõe sobre a prática pedagógica, suas concepções, convicções, preconceitos, etc.) e, em função deste, procurar direcionar seu discurso de forma a suscitar, na sua réplica, a apropriação dos saberes divulgados no curso.

No plano seguinte temos mais um exemplo do revozeamento de termos do curso, porém reinterpretados segundo a orientação do curso Letra e Vida:

Autora: Cleide⁹³

Texto: Parlenda “Hoje é domingo”

Justificativa: Leciono em uma 2ª série, com 34 alunos, dentre os quais metade está alfabética e o restante na fase silábica-alfabética. Desse modo escolhi uma parlenda para trabalhar com os alunos, pois, como se sabe, músicas, parlendas, poemas conhecidos são textos privilegiados para o trabalho com a leitura e a escrita na alfabetização. Como são de fácil memorização, permitem que o aluno se concentre em questões de notação e focalizem sua atenção na escrita da palavra. Nessa atividade o aluno precisa estabelecer correspondência entre as partes do oral e as partes do escrito, ajustando o que sabe de cor à escrita convencional. O texto foi escolhido também por fazer parte do repertório da criança e promover a interação social entre os alunos, pois quem sabe orienta quem não sabe ao relacionar o oral à escrita.

Objetivos:

- Estabelecer correspondência entre a linguagem oral à linguagem escrita,
- Escutar, interpretar e reproduzir parlendas oralmente.
- Utilizar-se dos conhecimentos que possui sobre a escrita para organizar o texto memorizável,
- Organizar na seqüência lógica as partes escritas correspondentes às partes faladas.
- Observar que o texto é segmentado em frases.
- Reconhecer a linguagem escrita como recurso simbólico da memória e organizadora do pensamento.

Duração da atividade: aproximadamente 1 hora e 30 minutos

Desenvolvimento:

Iniciarei a atividade questionando os alunos se conhecem a parlenda “Hoje é domingo”. Diante das respostas poderei observar quantos alunos já sabem recitá-la. Faremos essa atividade oral, de forma lúdica, em que iniciarei a parlenda, pararei num determinado ponto e eles continuarão.

Após esse momento, levarei as frases da parlenda escritas em tiras de papel, bem grandes. Distribuirei-as entre os alunos. Em seguida solicitarei para que o grupo organize essas frases na seqüência lógica em que ocorrem. Assim que começarem a identifica-las e seleciona-las na ordem, fixarei-as na lousa seguindo a organização feita pelas crianças. Após, solicitarei para que leiam apontando para as frases. Dessa forma poderão verificar se está correta a organização. Comentaremos sobre a interpretação da parlenda. Em seguida, distribuirei a parlenda mimeografada com as frases desorganizadas para que colem-nas organizadas no caderno. Os alunos terão como apoio o texto fixado na lousa.

Resultado e análise após a aplicação

Essa atividade promoveu o envolvimento de todos os alunos, assim houve interação social e cognitiva. Foi um trabalho coletivo de inter-relações. A atividade permitiu aos alunos utilizar-se de seus conhecimentos prévios uma vez que já conheciam a parlenda, por estar ligada a situações reais de sua vida, assim a aprendizagem pode ter um significado. Essa atividade proporcionou aos alunos passar seus conhecimentos da linguagem oral para organiza-la na forma escrita. Os alunos alfabéticos queriam que tirasse a parlenda fixada na lousa para que fizessem sem olhar, evidenciando assim, o domínio desse conhecimento e da leitura/escrita. Em contrapartida, os alunos com dificuldades não queriam que tirasse a parlenda da lousa. Diante desse conflito de opiniões, sugeri que os alunos alfabéticos fizessem a atividade sem olhar para a parlenda fixada e que deixaria na lousa para outros que quisessem se orientar.

Tal como no anterior, o discurso do curso “Letra e Vida”, que didatiza conceitos da psicogênese da escrita ressoa forte, principalmente no item da justificativa: “metade [dos alunos da sala] está alfabética e o restante na fase silábica-alfabética” e “Como são de fácil memorização, permitem que o aluno se concentre em questões de notação e focalizem sua atenção na escrita da palavra.” Há ainda indícios de um outro postulado tradicional pertencente às concepções teóricas

⁹³ Este plano (anexo 10) apresenta, como anexo, uma folha mimeografada com os versos da parlenda fora do lugar e uma outra folha com tais versos colados na seqüência.

desse programa, partilhado entre professores alfabetizadores, que envolve a “fonetização da escrita” (cf. BOSCO, 2005) como método de alfabetização: “o aluno precisa estabelecer correspondência entre as partes do oral e as partes do escrito, ajustando o que sabe de cor à escrita convencional”, tal qual evidenciado no guia curricular citado. A professora alfabetizadora utiliza justificativa semelhante para a seleção textual: a menção ao fato de “o texto pertencer ao repertório da criança e promover a interação social” poderia ser interpretada como uma apropriação do discurso do formador sobre a necessidade de se partir das práticas de letramento ou mesmo de textos familiares às crianças para seguir na ampliação do contato com outros textos e práticas. Por outro lado, em função do contexto, é provável que o enunciado esteja corroborando a referência anterior, a oralização da escrita: “pois quem sabe orienta quem não sabe ao relacionar o oral à escrita.”

Encontramos, então, nos planos, um conjunto híbrido de saberes docentes que são determinantes na elaboração da proposta de atividade por essa professora alfabetizadora. A atividade, circunscrita à esfera escolar, privilegia o uso tradicional de velhos dispositivos didáticos, como o texto mimeografado e recortado em tiras para colagem no caderno, voltados para o letramento escolar, porém justificados pela familiaridade e potencial para a interação social.

Podemos dizer que a seleção textual e a forma de trabalhar o texto proposto também constituem fortes ressonâncias às propostas do Letra e Vida, como percebemos pela estreita relação dialógica entre o plano de aula de Cleide e a proposta de atividade encontrada no material do referido curso. Na “Coletânea de Atividades 1ª série”, encontramos uma unidade denominada “Seqüência didática: Textos memorizados”; logo abaixo o título, a frase que joga com o nome da parlenda “ ‘Hoje é domingo, pé de cachimbo’ ou ‘Hoje é domingo, pede cachimbo’?” que, por sua vez, é seguida da frase “Parlendas e trava-línguas – o que podem estas brincadeiras?”. No rodapé desta página, a indicação de que “as orientações didáticas destas atividades estão nas páginas 62 e 64 e 152 a 169 do volume 1 e no volume 2 do Guia de Planejamento” (SÃO PAULO, 2008). Ao consultar as páginas indicadas do referido guia, encontramos todas as etapas da atividade para o professor alfabetizador aplicar em sua sala de aula, sob o título “Encaminhamento”, explicadas passo-a-passo. Nas páginas 160-161, as orientações são as seguintes:

- Prepare o material para cada dupla: uma parlenda recortada (em versos, palavras ou letras) colocada num envelope.
- Planeje as duplas previamente para antecipar os desafios a serem propostos.
- Faça a proposta para as duplas, informando que se trata de uma parlenda conhecida. Recupere oralmente a parlenda cujas letras, versos ou palavras encontrarão no envelope.
- Explique que cada dupla receberá um envelope com a parlenda escolhida e deverá montá-la.
- Discuta com os alunos o que vai acontecer, procurando que antecipem: não pode sobrar nem faltar partes, o texto montado tem de fazer sentido.
- Distribua os envelopes.
- Circule pelas duplas para ajudar, problematizar, perguntar, informar, de forma que suas intervenções considerem as necessidades de avanço de cada dupla e contribuam para que pensem sobre as escolhas e decisões que tomaram, mesmo quando acertadas, e, assim, avancem em relação à construção do sistema de escrita.
- Solicite que algumas duplas leiam a parlenda que montaram. Você também pode pedir que as duplas mudem de lugar e leiam parlendas montadas por outra dupla. (SÃO PAULO, 2007, p.160)

No cotejo entre a seqüência de atividades descritas na proposta do “Guia de planejamento” e o plano de Cleide em análise, encontramos ressonâncias do discurso do Letra e Vida, a saber: a realização de atividade em dupla (ou em grupo, no caso do plano) para que o aluno no estágio da escrita mais avançado ajude o colega no estágio inferior; o uso da parlenda conhecida (“Hoje é domingo”) preferencialmente memorizada pelo aluno, seguindo a concepção de que a memorização colabora para prestar atenção exclusiva na grafia; a parlenda recortada em frases para que os alunos coloquem na seqüência do texto original, a partir da noção de que os alunos irão “ajustar a fala à escrita”.

Assim, o discurso da psicogênese da escrita, com que a professora alfabetizadora tivera contato em outro contexto, é atualizado no momento de elaborar o plano de aula em função da avaliação do curso Ensino de leitura. No entanto, também encontramos, nesse plano, indícios de apropriação do curso em análise, o que caracteriza uma hibridização de saberes. Segundo Zibetti e Souza (2007, p.254), a pluralidade dos saberes docentes explica a heterogeniedade da prática pedagógica do professor.

Nessa hibridização de saberes, observamos um movimento de apropriação do conceito “conhecimentos prévios” divulgado no curso, no item “resultado e análise da aplicação”: “A atividade permitiu aos alunos utilizar-se de seus conhecimentos prévios uma vez que já conheciam a parlenda, por estar ligada a situações reais de sua vida, assim a aprendizagem pode ter um

significado”. Poderíamos caracterizar essa apropriação como indício de discurso internamente persuasivo, uma vez que a professora alfabetizadora incorpora o conceito no seu discurso pedagógico, preservando o significado, por um lado, e situando-o no seu contexto de ensino, por outro, ao relacionar a noção de “mobilização de conhecimentos prévios” para antecipar aspectos de textualização na leitura (tratamento do tema, composição textual, por exemplo) ao conhecimento de cor de um texto para facilitar o reconhecimento das letras. O uso do conceito⁹⁴ apresentado no curso pela professora alfabetizadora corrobora a tese de Volochinov/Bakhtin (2004, p.117-118) sobre a formação da réplica na interação: “a cada palavra que estamos em processo de compreender faz-se corresponder uma série de palavras nossas”.

Com estes dois exemplos, podemos dizer que, neste primeiro módulo, a apropriação aos conceitos e/ou saberes divulgados no curso é tímida. Entretanto, a própria solicitação do trabalho de avaliação de que os professores alfabetizadores realizassem um plano de aula aproveitando conteúdos que eles já estivessem trabalhando em sala de aula, tanto pode ter possibilitado a produção de planos condizentes com a real prática pedagógica do professor alfabetizador, como também pode ter inibido a emergência ou criação de novas e distintas atividades nos trabalhos.

Teremos indícios de mais movimentos de apropriação no final do segundo módulo, quando os professores alfabetizadores já contabilizavam 80 horas de curso, tendo inclusive orientações do formador para elaboração do projeto de leitura para “aproveitar o que viram do curso” (cf. T66 do segundo trecho de interação acima, item 4.1, linhas 10 - 12: a gente ESPERA que no trabalho que vocês escrevam que apareça aquilo que vocês aproveitaram do curso.).

4.2.2 Apropriação nos projetos de leitura

Para esta segunda avaliação, os professores alfabetizadores, agora organizados em grupos⁹⁵, deveriam elaborar mais de uma aula de leitura. A idéia dos formadores era que os professores alfabetizadores pensassem numa seqüência de aulas, em substituição às aulas

⁹⁴ O processo é semelhante ao que Rafael (2001, p.165), ao analisar a atualização de saberes na sala de aula, com base na teoria da Transposição Didática, denominou de “solidarização” do conceito, já que a inserção do termo numa situação de ensino não resulta na sua simplificação e nem em contradições teóricas. Em vez da redução do conceito, observamos uma “ampliação do campo recoberto pelos termos e noções de origem”.

⁹⁵ Houve quinze pessoas, do total das três turmas analisadas, que realizaram o trabalho individualmente.

“avulsas”, marcadas pela desarticulação entre uma aula e outra; daí a solicitação de um *projeto* de leitura, o que virá a seguir.

Já nos dados numéricos podemos notar maior uso dos termos utilizados pelo formador, em relação aos planos do primeiro módulo, uma vez que apenas 9, dos 42 projetos, não usaram nenhum conceito do curso (2 deles por apresentarem apenas o produto final do projeto, isto é, as produções dos alunos). Além disso, outros conceitos, até então não utilizados em nenhum dos planos, apareceram neste trabalho, como é o caso de: “práticas de letramento”, “letramento”, “objeto sócio-cultural”, (caráter) “sócio-cognitivo”.

Na tabela abaixo, trazemos os dados numéricos referentes à emergência dos conceitos que apareceram nos projetos⁹⁶ e sua respectiva proporção:

Tabela 7: Tabela dos conceitos emergentes do curso (n=42)

| Conceito | Nº de projetos que o utilizam | % |
|-----------------------------|-------------------------------|-------|
| Conhecimento(s) prévio(s) | 29 | 69 % |
| Estratégia(s) | 12 | 28,6% |
| Inferência(s) | 7 | 16,6% |
| Estratégia(s) de leitura(s) | 6 | 14,3% |
| Prática(s) social(is) | 5 | 11,9% |
| Levantamento de hipótese(s) | 4 | 9,5% |
| Letramento | 3 | 7,1% |
| Práticas de letramento | 2 | 4,7% |
| Mapa Textual | 1 | 2,4% |
| Objeto sócio-cultural | 1 | 2,4% |
| (caráter) sócio-cognitivo | 1 | 2,4% |
| Dedução e indução | 1 | 2,4% |
| Total de projetos | 42 | 100% |

O conceito mais recorrente nos projetos é o conceito de “conhecimentos prévios”. Uma das hipóteses para um índice tão elevado pode ser a de que se trata de um conceito

⁹⁶ Note que, mais uma vez, estamos considerando a ocorrência por trabalho, e não o número de vezes que o conceito aparece no mesmo trabalho.

simples, quase que de senso comum, bem conhecido pelos professores alfabetizadores. Além da realização de várias atividades nas quais os formadores suscitaram a ativação dos conhecimentos prévios dos professores alfabetizadores, explicando o significado e importância do conceito, os professores alfabetizadores leram trechos do capítulo “o conhecimento prévio na leitura” de Kleiman (2004)⁹⁷. Outra hipótese pode ser a de que esse conceito já fora apresentado ao professor alfabetizador em outros contextos de formação, no programa Letra e Vida, cujas referências ressoam fortes em alguns trabalhos apresentados.

Quanto ao uso dos demais conceitos, notamos o baixo número de ocorrências do conceito “mapa textual” (uma ocorrência), em relação aos planos de aula, em que este foi o terceiro mais citado (com 13 ocorrências, juntamente com “levantamento de hipóteses”). Essa diferença pode ser explicada pelo fato de que as atividades com o “mapa textual” foram realizadas no primeiro módulo, estando o conceito mais recente na memória dos professores alfabetizadores.

No cotejo entre o uso do conceito pelo formador e pelo professor alfabetizador, analisamos de que forma os professores alfabetizadores registram os conceitos, nesse outro momento da avaliação, e, então, investigamos as relações que estabelecem com o discurso do formador:

Conceito “conhecimentos prévios” tirado do Roteiro do 1º Módulo

Discutir: “Será que os objetivos mudam o jeito de ler?” “Que objetivos vocês costumam propor aos **seus alunos**” “Os objetivos que eu estabeleço **para os alunos** fazem parte do seu dia-a-dia ou são objetivos de caráter mais escolares?” “Tendo em vista a **familiaridade dos alunos** com os gêneros televisuais, em que medida esse *conhecimento prévio* é aproveitado como ganchos para o estabelecimento de objetivos de leitura?” (negrito no original)

Ex. 3 projeto de leitura Sara

“Justificativa: Usar o *conhecimento prévio* dos alunos para desenvolver *práticas sociais* de leitura, socializar através do lúdico e confeccionar um livro de adivinhas (coletivo)”.

⁹⁷ Segundo a autora, a “compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento prévio do leitor não haverá compreensão” (KLEIMAN, 2004, p.13).

Quando a professora alfabetizadora diz que vai “usar” o conhecimento prévio dos alunos, ela evoca a idéia de que os conhecimentos prévios estão prontos para serem manipulados ou “utilizados” na concretização de uma prática social, em vez de serem ativados para, interagindo entre si e com as demais informações externas, realizar a leitura. A palavra adquire, dessa forma, um outro acento valorativo, pois o significado do termo se volta para um caráter prático, o “conhecimento prévio” será “usado”, em vez de voltar-se à representação, ou seja, no sentido de que o termo “conhecimentos prévios” está filiado a uma teoria cognitiva da leitura e tal conceito representa todos os conhecimentos que o indivíduo possui – lingüístico, textual e de mundo – que precisam ser ativados durante a leitura para se chegar à compreensão do texto. Em outras palavras, ao selecionar o verbo “usar” para se referir aos conhecimentos prévios dos alunos, a autora do projeto confere um caráter prático ao termo, como se os conhecimentos prévios fossem de fato “usados” em função de alguma ação.

Interessante que, nesse caso, a professora alfabetizadora não só se apropria da palavra do formador, como também relaciona a uma outra palavra do discurso dele, referente ao tema sócio-cultural da leitura trabalhado no curso: o conceito de prática social.

À princípio, podemos dizer que há uma compreensão, por parte da professora alfabetizadora, de que a leitura é uma prática social e requer, ao mesmo tempo, um engajamento cognitivo por parte do leitor para poder participar dessa prática. Por outro lado, o uso da expressão “desenvolver práticas sociais de leitura”, seguida de outras práticas do universo escolar (socializar e confeccionar livro), no discurso da alfabetizadora, ressignifica a palavra aproximando-a do sentido de atividade pedagógica, sendo a professora alfabetizadora quem irá proporcionar o desenvolvimento das atividades de leitura (ou práticas sociais de leitura) para seus alunos. Neste último, o movimento de mobilização do conceito divulgado no curso também é de “sobreposição” (RAFAEL, 2001), haja vista a conseqüência redutora do termo que, de todos os usos sociais que envolvem a língua escrita, passa a ser ressignificado, no contexto de ensino, apenas aos usos escolares da escrita.

Vejamos o significado que esse conceito apresenta no discurso do formador:

1 T9 Lucas: às vezes nem sempre você precisa ficar esperando
2 doações, porque são coisas que não são tão caras, e a

3 argila, se vocês quiserem trabalhar, vale a pena
4 colocar a criança para ir procurar, perguntar, trazer a
5 informação. É uma situação de letramento, é uma
6 situação de uso da escrita como uma prática social,
7 porque ele vai buscar uma informação, vai ter que
8 anotar

(Aula do formador Lucas, dia 16/09/06, logo no início da aula, o formador sugere a produção de esculturas com argila dentro da temática do módulo)

Nesta fala, o formador sugere um trabalho com argila em sala de aula, condizente com a temática “brinquedos e brincadeiras”, procurando mostrar que, a partir dessa prática, outras podem surgir em decorrência do objetivo maior que é a produção de pequenas esculturas com argila, suscitando uso da escrita (linhas 3-4: vale a pena colocar a criança para ir procurar, perguntar, trazer a informação). Nesse contexto, o formador afirma tratar-se de uma “situação de letramento” (linha 5) definindo o conceito como “uma situação de uso da escrita como uma prática social” (linha 6), e então ele cita uma prática de uso real da escrita (que não com propósito escolar) que surge em decorrência da proposta (linhas 5-6: ele vai buscar uma informação, vai ter que anotar).

O discurso do formador, em que além da definição do conceito, encontramos exemplo do que significa “letramento” e “prática social”, revozea elementos dos estudos do letramento a qual ele está afiliado (KLEIMAN, 1995; BARTON e HAMILTON, 2000; STREET, 1984). Vejamos o uso do termo pelas professoras alfabetizadoras:

Ex. 4: Rosângela et al - conceitos: *práticas sociais e letramento*

“Justificativa: Os brinquedos e brincadeiras são *práticas sociais* que fazem parte da vida das crianças. Para aproveitar os usos de tais práticas, pretendemos criar espaço para reflexão sobre o tema em situações de leitura e *letramento*”.

Na relação entre os conceitos “práticas sociais” e “letramento”, ambos da abordagem sócio-cultural da leitura, a expressão “práticas sociais” passa a compreender não só a atividade humana culturalmente determinada – a brincadeira – como também o objeto cultural que pode mediar a prática, “brinquedos”. Há, portanto, uma ampliação na significação do termo empregado pelo alfabetizador: o termo “práticas sociais” é usado de modo mais impreciso, num sentido mais abrangente.

Quanto ao uso do termo “letramento”, os professores alfabetizadores, ao usar a expressão “em situações de leitura e *letramento*”, parecem estar sugerindo que a leitura não faz parte das práticas de letramento, mas constitui-se num processo distinto delas.

Com relação à resposta dos professores alfabetizadores à solicitação da ampliação de gêneros no trabalho com a leitura em sala de aula, após a crítica dos formadores de que os planos de aula ainda utilizavam textos circunscritos à esfera escolar, podemos dizer que houve tal ampliação, diminuindo, assim, o uso de textos retirados de Livros Didáticos ou mimeografados. Observamos uma considerável diversidade de gêneros, sendo poucos os gêneros recorrentes: instruções (26,2%), Poesia e Cantiga (21,4%) e Quadrinha (16,6%). Os demais tiveram um índice de recorrência muito baixo, muitos deles apareceram em apenas um projeto; trava-língua, carta, redação escolar, contos de fada, resenha de livro, propaganda e lendas folclóricas.

A tabela 8 mostra todos os gêneros que aparecem em um ou mais projetos, bem como a quantidade de trabalhos que propuseram uma atividade com eles.

Tabela 8: Gêneros propostos nos projetos

| Gênero | Nº | % | Gênero | Nº | % |
|--------------------------|-----------|----------|---------------------------------|-----------|----------|
| Instruções ⁹⁸ | 11 | 26,2% | História em Quadrinhos | 2 | 4,7% |
| Poesia | 9 | 21,4% | Caça-palavra | 2 | 4,7% |
| Cantiga | 9 | 21,4% | Palavra-cruzada | 2 | 4,7% |
| Quadrinha | 7 | 16,6% | Parlenda | 2 | 4,7% |
| Adivinha | 5 | 11,9% | Verbete | 2 | 4,7% |
| Texto Informativo | 4 | 9,5% | Carta | 1 | 2,4% |
| Fórmula de escolha | 3 | 7,1% | Propaganda | 1 | 2,4% |
| Auto-retrato | 3 | 7,1% | Redação escolar | 1 | 2,4% |
| Memórias | 3 | 7,1% | Resenha de livro | 1 | 2,4% |
| Letra de música | 3 | 7,1% | Trava-língua | 1 | 2,4% |
| Reportagem | 3 | 7,1% | Lendas folclóricas | 1 | 2,4% |
| Acalanto | 2 | 4,7% | Contos de fadas | 1 | 2,4% |
| Conto | 2 | 4,7% | Não dá para saber ⁹⁹ | 4 | 9,5% |

⁹⁸ A grande recorrência ao gênero injuntivo “instruções” se deu devido ao fato de que, sendo o tema do projeto “Brinquedos e Brincadeiras”, muitos professores trabalharam com textos que explicam (instruem) como se brinca(m) determinada(s) brincadeira(s) ou como se confecciona(m) determinado(s) brinquedo(s).

⁹⁹ Refere-se tanto aos trabalhos que não mencionavam o gênero, apenas apresentavam o termo “texto” seguido do título e não o traziam no projeto; quanto aos que apresentavam só a produção (textual e/ou escrita) dos alunos, não mencionando os textos que foram utilizados nas aulas.

Pela tabela, podemos dizer que o curso atingiu um de seus objetivos: o de proporcionar textos dos mais diversos gêneros para que o professor alfabetizador pudesse incorporar em sua prática pedagógica, em substituição, ou alternativa, a textos de circulação restrita à esfera escolar (como é o caso de textos mimeografados, ou mesmo específicos de Livro didáticos).

Passamos agora a analisar como os professores alfabetizadores autores dos planos analisados propõem, nesse segundo momento, o trabalho com o texto nos projetos de leitura.

Autores: Cleide, Daniel, Nilmara, Renata¹⁰⁰

Trabalho final do segundo módulo

Tema: Folclore

Duração: 4 semanas

Turma: primeira série

1. Justificativa

Este projeto visa resgatar a cultura popular folclórica, enfocando a participação e o envolvimento dos alunos assim como a integração cultural entre os alunos, escola e família por meio da linguagem, escrita e pictográfica.

2. Objetivos

- Resgatar a importância do folclore como desenvolvimento cultural,
- Integrar as diferenças culturais regionais,
- Perceber-se como parte dessa cultura popular,
- Conhecer hábitos alimentares,
- Identificar a importância da preservação das matas,
- Levar o aluno a manipular e compreender a linguagem escrita.
- Utilizar a linguagem verbal e não-verbal.
- Elaborar palavras, frases e organizar idéias.
- Refletir sobre o assunto tratado, opinando sobre as informações contidas no texto.
- Comparar códigos diferentes: escrita, pintura e desenho.

3. Estratégia

A organização das atividades seguem o cronograma:

Primeira semana: Lenda do Cururpira

Culminância: Exposição das pesquisas sobre atitudes que o homem não deve ter com a natureza.

Segunda Semana: Adivinhas

Culminância: campeonato de adivinhas, com dez perguntas para cada equipe.

Terceira semana: Lenda do Lobisomem

Culminância: Confecção da máscara do lobisomem e conto da lenda feito pelas crianças.

Quarta semana: Parlenda

Culminância: Festival de comidas típicas (cada aluno deve trazer um tipo): cocada, pé-de-moleque, milho, pipoca.

As atividades desenvolveram durante a semana e a culminância ocorre toda sexta-feira.

Desenvolvimento das atividades de leitura

As atividades foram organizadas e aplicadas de acordo com os objetivos planejados. As leituras tiveram caráter sócio-cognitivo. As parlendas e as adivinhas foram trabalhadas com músicas seguindo com o oferecimento dos textos e das atividades seqüenciadas nas atividades em anexos. A lenda do lobisomem foi distribuída e lida pelo professor e em seguida realizadas as atividades em anexo. A lenda do Cururpira foi trabalhada com grupo de seis crianças; realizaram a leitura fatiada, assim mobilizaram recursos cognitivos contando com a interação para efetuarem a leitura corretamente. Algumas atividades eram ilustradas com figuras a fim de permitir à criança a visualização, isto é, transformar o texto em imagens mentais. Durante a realização das atividades os alunos tiveram oportunidade de ativar seus conhecimentos prévios, bem como algumas despertaram a dedução (parlendas, cruzadinha, caça-palavras) e outras despertaram a indução (reescrita da lenda do Lobisomem) possibilitando a exploração da linguagem escrita.

¹⁰⁰ Este projeto (anexo 11), conta com algumas páginas de anexo referente às atividades propostas, como adivinhas, textos de lendas folclóricas com perguntas de compreensão, questões que solicitam produção textual do aluno, jogo dos sete erros, labirinto, caça-palavras, parlenda do macaco.

Logo nos objetivos notamos o revozeamento de um discurso pedagógico tradicional da alfabetização, que concebe a aprendizagem do uso da língua escrita com base, por exemplo, na elaboração de palavras e frases (Elaborar palavras, frases e organizar idéias). Chama atenção o discurso genérico (como os objetivos “Levar o aluno a manipular e compreender a linguagem escrita”, “Refletir sobre o assunto tratado, opinando sobre as informações contidas no texto”), que pode ser visto como uma estratégia discursiva de “eximir-se da tarefa”, de não se comprometer (SIGNORINI, 2001b). Esse “esvaziamento da posição” dos professores alfabetizadores, como denomina Signorini (2001b, p.214), muito comum nas produções de professores no contexto da formação em serviço, conferiria ao docente um caráter de espectador, uma vez que ele não se coloca como real interlocutor nessa interação, ficando à margem do processo de formação.

Outro referencial nesse planejamento é encontrado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997) – sobre a questão da valorização cultural do aluno, das diferenças regionais.¹⁰¹ Assim como o documento de referência não viabiliza modelos práticos para tratamento do tema, também esse projeto não especifica como a “integração cultural” será trabalhada nas atividades propostas. O item “Festival de comidas típicas”, uma das atividades de culminância, pode sugerir a abordagem da questão cultural no contexto do projeto, no entanto, não podemos afirmar que ela tenha, de fato, sido trabalhada.

Nesta segunda proposta, o modelo que dá suporte a este projeto é a prática tradicional, porém não a prática tradicional ressignificada pelas implicações pedagógicas do construtivismo, como é o caso do plano anterior. Estamos compreendendo por “prática tradicional” aquelas caracterizadas pela concepção de escrita segundo o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), cujas atividades enfocam a escrita como uma tecnologia neutra, em que são trabalhados “textos higienizados”, ou seja, “desvinculados do contexto sociopolítico dos alunos”, (GOULART, 2003, p.101), subjacentes à concepção de que “o processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 1995, p.22).

¹⁰¹ Tais orientações são encontradas, nesse documento, por meio de um dos denominados “Temas Transversais”, nesse caso, o da “Pluralidade Cultural”.

Nesse projeto, os textos são apresentados integralmente (isto é, não estão fragmentados) e há uma diversificação quanto ao uso dos gêneros propostos: parlendas, lendas folclóricas, adivinha, além dos jogos como caça-palavras, cruzadinha, jogo dos sete erros. Ainda que esses gêneros também aparecem no LD, já utilizados pelo professores alfabetizadores, observamos um uso distinto do plano anterior, já que os textos não são apresentados com o propósito de se ordenar as frases na seqüência, mas se voltam para práticas de leitura e produção textual. O projeto também conta com dispositivos tradicionais, como, por exemplo, o questionário de perguntas sobre o texto; atividade de ligar os pontos para descobrir o objeto da adivinha. Os autores ainda citam o trabalho com a música como um elemento motivador na interação com os alunos, no entanto, não há uma descrição mais pormenorizada dos procedimentos adotados no uso desse dispositivo em sala de aula. Do mesmo modo, o trabalho específico com o texto para o ensino da leitura – foco do curso em análise –, novamente não é descrito no projeto; os textos apenas são citados no desenvolvimento das atividades e anexados ao projeto.

Há também retomadas das palavras do formador, no uso dos termos “sócio-cognitivo”, “recursos cognitivos” e “conhecimentos prévios”. Contudo, a apropriação de tais termos ressignifica os sentidos veiculados no curso. Há uma ressignificação do termo sócio-cognitivo no contexto “as leituras tiveram um caráter sócio-cognitivo”: a leitura é atividade sociocognitiva, daí ser interessante investir na modelação e ensino de estratégias próprias da atividade; o uso do verbo “ter” no pretérito imperfeito sugere caráter transitório do aspecto sócio-cognitivo; e não uma característica inerente do processo, conforme apresentado no curso pelo discurso formador. Houve, portanto, uma atitude responsiva de usar a palavra alheia – o termo “sócio-cognitivo” – isolado de seu enunciado pleno, o que, conseqüentemente, gerou outro sentido para a palavra, no discurso dos professores autores deste projeto, o que corrobora a tese bakhtiniana de que “a estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados” (BAKHTIN, 1998, p.146).

Assim, os termos referentes à abordagem cognitiva da leitura não correspondem, no discurso da professora alfabetizadora, ao conceito das teorias sócio-cognitivas de leitura, mas parece significar uma característica prática resultante da forma como a leitura fora

trabalhada em sala de aula; “as leituras tiveram um caráter sócio-cognitivo”, isto é, o conceito existe dentro do âmbito prático, no caso, na realização da atividade de leitura em sala de aula, e não no âmbito representativo, enquanto característica constitutiva da atividade de leitura. Igualmente, o termo “conhecimentos prévios” é usado em um sentido prático, proporcionado pela utilização do verbo “usar”, como no exemplo 3 da página 104: “os alunos tiveram a oportunidade de usar seus conhecimentos prévios” (em vez de reconstruir, mobilizar).

Em relação aos conceitos de “leitura fatiada” e “recursos cognitivos”, percebemos um uso particular. Uma das hipóteses para o uso do primeiro termo é a de que ele está se referindo à fase de “fatiamento” do processamento do texto (Kleiman, 2001) no qual as unidades textuais vão sendo segmentadas para, posteriormente, se agruparem conforme o leitor vai interpretando-as, desencadeando todo o processo cognitivo, que os autores denominam de (mobilização dos) “recursos cognitivos”.

O fato de os alfabetizadores mencionarem tais conceitos mostra que o tema sócio-cognitivo da leitura tratado no curso foi o que ecoou despertando ressonâncias dialógicas, não só com o discurso do formador, mas principalmente com os materiais utilizados no programa Letra e Vida, como a “Coletânea de atividades” e o “Guia de planejamento”, acima mencionados.

Além desses conceitos, também é retomado o conceito de “imagens mentais”, apresentado durante as atividades de leitura do texto “Abismo Azul”. Na atividade proposta no curso, à medida em que o formador lia o texto em voz alta, os professores alfabetizadores, por meio da “imaginação induzida”, produziram as “imagens mentais”. No projeto, os professores alfabetizadores citam a produção de imagens mentais como sinônimo de “visualização” do texto (Algumas atividades eram ilustradas com figuras a fim de permitir à criança a visualização, isto é, transformar o texto em imagens mentais). Trata-se de um termo mais aberto, que pode corresponder ao de imagens mentais, mas também a outras não induzidas por meio de um engajamento cognitivo, cuja formação exige atenção do ouvinte ao que se está sendo lido. A visualização se refere, portanto, às imagens mentais que são imediatamente evocadas na observação das ilustrações do texto.

Quanto às atividades propostas, podemos já observar mudanças com relação ao plano de aula. Ainda que este projeto tenha sido realizado em grupo, podemos afirmar que

há uma atitude responsiva desses autores em relação ao discurso do formador, por não apresentarem atividades de organizar as frases segmentadas no texto, como uma de suas autoras, Cleide, propôs em seu plano de aula. Vale ressaltarmos que, ainda que algumas professoras alfabetizadoras se posicionaram contra os argumentos do formador, conforme verificamos nos dados de interação do exemplo 2 da seção anterior, a atividade criticada pelo formador não é repetida no projeto. Levando em consideração que a elaboração dos projetos consistia em uma situação de avaliação, o não aparecimento de tais práticas pode estar justamente relacionado à tentativa de cumprir a uma expectativa do formador, que tem aqui papel de avaliador.

O uso de textos de diferentes gêneros ratifica a idéia de que o curso, ao menos, conscientizou o professor sobre a importância no trabalho com diversos gêneros para possibilitar o aluno a participação em diferentes esferas de atividade. Podemos, por outro lado, perceber que os textos parecem estar “desamarrados” na proposta de se trabalhar um projeto de leitura, pois não há um trabalho que explore a linguagem do texto e sua forma de funcionamento. Não se considera, por exemplo, nas adivinhas o modo como elas funcionam, ou seja, o uso das figuras de linguagem a partir das quais os alunos devem inferir seu significado. O uso das adivinhas se justifica somente por estarem relacionadas ao tema do folclore e possibilitar momento lúdico para as crianças, como por exemplo “Vive em cima da mesa/ Costuma matar a fome,/ Compra-se para comer,/Ninguém mastiga, nem come.” (ver demais exemplos no anexo 11). O mesmo acontece com as parlendas e os contos: ambos são trazidos para tematizar as atividades do tipo caça-palavras, jogo dos sete erros, labirinto e palavras-cruzadas (cf. Anexo 11). As perguntas sobre a leitura do texto do curupira não estão voltadas para a compreensão, mas enfocam ou informações explícitas ou do tipo “vale tudo” (MARCUSCHI, 2001), por dizer respeito à opinião pessoal do aluno. Por essas razões, o projeto se configura mais como um projeto temático do que de leitura ou letramento.

O segundo projeto a ser analisado também apresenta diferenças em relação ao plano de aula apresentado na avaliação do primeiro módulo.

Autora: Ingrid

Projeto: Brinquedos e Brincadeiras

Tema: Brinquedos e Brincadeiras

Tipo de atividade: leitura e escrita

Duração: uma semana

Objetivo: O objetivo desta atividade é ampliar o conhecimento dos alunos a respeito dos diversos tipos de brinquedos e brincadeiras para que eles possam brincar.

Justificativa: A criança em geral tem muito interesse por brinquedos e brincadeiras mas não conhecem as regras que existem em certas brincadeiras.

Os alunos precisam:

- Escolher as brincadeiras
- Ampliar o repertório de brinquedos e brincadeiras
- Ler em voz alta para os colegas.
- Escrever as regras das brincadeiras
- Desenvolver as atitudes cooperativas
- Escutar os colegas ler.
- Pesquisar com os pais as brincadeiras que eles mais gostavam quando eram crianças.

Procedimento do professor

- Conversar com os alunos sobre regras de brincadeiras e brinquedos.
- Levar os alunos na biblioteca para que consultem livros que tenham brinquedos e brincadeiras.
- Promover momentos de escrita e leitura acolhendo as idéias dos alunos possibilitando que sejam colocado em prática
- Ler em voz alta para os alunos
- Propor que cada aluno escreva e depois leia para os colegas o nome das brincadeiras que mais gostou
- Explicar para todos como se joga a brincadeira escolhida e brincar
- Propor que as brincadeiras escolhidas sejam ensinadas pelos mesmos alunos que as propuseram
- Brincar e ensinar para as outras salas no recreio.

Relatório

Propus aos alunos que pesquisassem com seus pais qual as brincadeiras de que mais gostavam quando crianças. Cada criança anotou como se joga a brincadeira e explicou para os colegas. O professor leu em voz alta para os alunos a lista. Distribuiu textos das brincadeiras escolhidas e fez a leitura em voz alta, cada dia foi lida uma brincadeira e brinquedos. Foi respondido questionários oralmente e escritos por todos os alunos. Pedi para que os alunos conversassem com os familiares buscando informações sobre as fórmulas de escolha: onde brincava, quando brincava, com quem brincava e fazer um relatório. Ler em voz alta para os colegas.

Pedi para que os alunos descrevessem uma brincadeira que mais gostou e apresentassem para os colegas que deveriam brincar no recreio passando para as demais crianças de outra sala.

No projeto de Ingrid, podemos notar elementos que apontam para alguns gestos de apropriação de aspectos do curso.

Em primeiro lugar, chama-nos atenção a atitude responsiva da alfabetizadora com relação à crítica do formador em apresentar “uma justificativa mais rica”, ou seja, diferente da simples identificação temática com o conteúdo trabalhado em sala de aula (nas palavras do formador, no exemplo 2 da seção 4.1, seria inadequado justificar pelo tema ““ah eu vou trabalhar o poema da foca porque estou trabalhando com animais””, linhas 9-11). O objetivo e a

justificativa do projeto partem da prática social: brincar e aprender as regras das brincadeiras.

No processo de apropriação das palavras do formador, notamos ainda outras vozes que “lutam pela sua influência” (BAKHTIN, 1998, p.148), no projeto de Ingrid. Ao mesmo tempo que persistem práticas escolares, como a resposta a questões sobre o texto (“foi respondido questionário”), são valorizadas práticas que expandem o espaço da sala de aula, como a pesquisa em casa (esfera familiar), a visita à biblioteca e a realização de brincadeiras no pátio, ampliando, dessa forma, as situações de comunicação e os eventos de letramento dos quais o aluno participa durante a concretização do projeto.

A atividade de preenchimento das palavras que faltam no texto, do plano anterior, é substituída pelo diálogo com os alunos, seja em casa ou na sala de aula (nos momentos de conversa com os colegas e com a professora, respondendo oralmente ao questionário) e pela produção de textos. As vozes dos alunos passam a ter relevância na consecução do projeto, sendo norteadoras na seleção textual pela professora, como ela afirma no relatório de atividades (“Distribuiu textos das brincadeiras escolhidas”).

Ainda dentro da questão do diálogo, a própria ampliação dos interlocutores participantes do projeto, no caso, os familiares, evidencia outro traço da ressignificação da prática pedagógica de Ingrid.

O professor, por sua vez, também se configura como agente nesse processo, cabendo a ele várias funções, que vão além de meramente verificar se os alunos conhecem ou não o texto trabalhado. A atividade envolve funções de gerenciamento dos recursos materiais (levar os textos, distribuí-los para a sala, ler em voz alta, etc.) e das ações a serem efetuadas, inclusive a de levar os alunos a esses outros espaços onde ocorrem os eventos de letramento planejados. O professor, portanto, tem mais autonomia do que no plano de aula anterior, que estava embasado na perspectiva da psicogênese da escrita, veiculada nos cursos do Letra e Vida, que, por sua vez, limita a autonomia do professor no seu trabalho em sala de aula, fornecendo todos os passos que este deve seguir, como vimos no exemplo do Guia de planejamento.

Ainda que a descrição das atividades propostas seja muito sucinta, havendo pouca explicação dos procedimentos de intervenção adotados pelo professor alfabetizador, o papel da linguagem como propulsora da interação social para a aprendizagem pode ser

encontrado em algumas atividades citadas, como por exemplo, a explicação da brincadeira ao colega, a pesquisa sobre brincadeiras e fórmulas de escolha com os pais, a descrição das brincadeiras favoritas das crianças, a verbalização da escolha do texto a ser lido, o ensino dessa brincadeira a colegas de outras classes.

No relatório, a professora apresenta o conjunto de atividades efetivamente realizadas pelos alunos: a explicação da brincadeira ao colega da classe, além da escrita de suas regras; a participação diária na leitura em voz alta, realizada pela professora, dos textos referentes às brincadeiras escolhidas por eles; a resposta a questionários orais e escritos; a conversa com os familiares sobre as fórmulas de escolha de suas épocas, além da própria prática de brincar a brincadeira de que mais gostaram no pátio de escola. Todas essas ações são omitidas na lista do que “os alunos precisam”, que sugere a idéia de que as crianças irão simplesmente ler as brincadeiras, suas regras e funcionamento. Poderíamos até questionar o motivo dessa leitura, já que as brincadeiras se voltam para a prática social de brincar, não de ler. No entanto, ao analisarmos o relatório do projeto, observamos que os alunos, na verdade, explicam as brincadeiras contadas pelo pais para os colegas tomarem conhecimento dessas práticas, ou ainda, que a leitura das brincadeiras é realizada para deixar bem explicadas suas regras, pois irão brincá-las no recreio. Nesses contextos, a prática da leitura é justificada e tem uma função a ser cumprida, que vai muito além do exercício de reconhecimento de grafias.

A inclusão de elementos que ressignificam a prática pedagógica de Ingrid, outrora baseada na atividade de preenchimento de lacunas do texto, é um indício de que a professora alfabetizadora se apropriou de alguns elementos do curso. A mudança do gênero solicitado nessa avaliação, projeto de leitura, pode ter colaborado na mudança da proposta, pois o preparo de uma seqüência, em vez de uma única aula, favorece a relação entre as práticas e a atribuição de funções sociais às atividades realizadas na escola.

A análise dos projetos de leitura nos permite afirmar que há dois movimentos dos professores alfabetizadores da primeira para a segunda avaliação: a introdução de nova terminologia para atividades tradicionais, como no projeto realizado em grupo, e o revozeamento de elementos do curso, no caso deste último.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa pesquisa, centrada na investigação do curso de formação continuada “Ensino de leitura”, oferecido por uma equipe do grupo Letramento do professor, no âmbito do programa Teia do Saber, mostramos que a apropriação de saberes dos professores participantes é um processo híbrido e gradual, no qual, na relação ativa com saberes provindos de outras fontes, ocorre o revozeamento de outros discursos, com os quais os professores alfabetizadores estabelecem nítida relação dialógica.

Por meio da análise da elaboração conceitual dos professores alfabetizadores, a pesquisa salientou as vozes que ecoam no discurso docente, fornecendo, assim, subsídios para pesquisas voltadas para a formação de professores, com ênfase nos saberes docentes. Nesse sentido, nossa pesquisa procurou atender ao que diz Tardif (2002) quando defende que “a pesquisa universitária se apóie nos saberes docentes a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores”.

Também mantivemos uma visão não-normativa em relação aos saberes docentes na medida em que nos interessou mais o que os professores são e fazem do que deveriam ser e fazer (TARDIF, 2002). O trabalho voltou o olhar crítico para os próprios fornecedores da formação continuada: a instituição acadêmica e a SEESP, a fim de suscitar reflexões que colaborem na forma de se conceber e propor a formação continuada de professores e que possam ser levadas em conta na elaboração de manuais, atividades e interações, por parte das universidades, e nas formas de se oferecer os cursos, por parte da SEESP.

Ainda que não chega a investigar os modos como os saberes docentes são mobilizados na prática pedagógica, nossa pesquisa procura contribuir para a construção de propostas formativas, na medida em que investiga como os saberes divulgados no curso, isto é, os saberes da formação profissional, são apropriados pelos professores alfabetizadores no contexto estudado.

O estudo do curso após a sua realização, por meio do acesso aos documentos arquivados no Banco de Dados do grupo, permitiu que tivéssemos uma compreensão do todo, isto é, da forma como ele foi concebido, como esteve estruturado, bem como o modo pelo qual as práticas de ensino estavam organizadas. O uso do Banco também nos possibilitou observar as modificações dos planos para os projetos de leitura, realizados em

função da avaliação de cada módulo, o que só foi possível devido ao término do curso, com a entrega da segunda avaliação.

A análise do curso revelou que a proposta de formação não se restringiu a práticas de letramento acadêmicas, mas procurou trabalhar os princípios teórico-metodológicos sobre leitura e letramento em atividades que pudessem servir como modelos para os professores alfabetizadores recontextualizarem em suas salas de aula. Nessa perspectiva, o perfil do curso analisado não era de um curso teórico que visasse à aplicação da teoria, da parte do professor, em sala de aula, mas de um curso que procurou trabalhar a relação teoria e prática de forma integrada, suscitando reflexões por meio da experiência, o que colabora para o enriquecimento dos saberes experienciais docentes. E os resultados da análise mostraram ainda que o curso atingiu seu objetivo de conscientizar o professor sobre a importância do trabalho com uma variedade de gêneros para ampliar o repertório de gêneros do aluno, o que é fundamental para participação nas práticas de letramento das mais diversas esferas de atividade.

Por outro lado, a falta de flexibilidade, por parte dos formadores universitários, na negociação de sentidos na sala de aula, conforme observado nas interações formador/professor alfabetizador analisadas, revela que os saberes docentes não estão sendo suficientemente considerados por aqueles que são, em parte, responsáveis pelos processos formativos do professor (a instituição acadêmica, representada pela figura do formador). Tomando como referência os saberes do professor em formação, concordamos com Signorini (2001a, p.260) quando afirma que a “a alegada incompetência do professor frente à referência acadêmica tenha seu reverso na incompetência do especialista universitário frente à referência escolar” e defendemos que o professor e sua prática é que devem ser o ponto de partida na interlocução entre os envolvidos na formação continuada. A pesquisa mostra, assim, a importância de valorizarmos os saberes situados e plurais dos professores alfabetizadores, que realizam diversos cursos de formação e, ao entrar em contato com os saberes divulgados no referido curso, mantém relações ativas com outros saberes, provenientes de outras fontes. O conhecimento da natureza dos saberes docentes pode levar os formadores a adotarem atitudes de valorização dos saberes docentes, o que inclui considerar as vozes que ecoam nos seus discursos, seja na interação ou na produção de trabalhos escritos, e, assim, partir destes para se propor novos saberes.

A pesquisa também mostra a necessidade de mudanças no nível macro organizacional, pois o problema principal da formação de professores parece estar no modelo fragmentado de formação continuada proposto pela SEESP. Esta, com a concepção de que o acúmulo de cursos favorece o processo formativo do professor, ou seja, na idéia de quanto mais cursos oferecer ao professor, melhor ele é preparado para o exercício da profissão docente, adota uma política de parcerias com as universidades, para aproximar o docente do “locus” do conhecimento e pesquisa – que é prejudicial ao processo de apropriação dos professores por causa da falta de continuidade, integração e até consistência teórica entre os diferentes cursos, de diversos programas e, pior ainda, dentro de um mesmo programa. Isso faz com que o docente inicie um processo de apropriação de saberes divulgados no curso que é interrompido, com o término deste, seguido da participação de um outro curso, no qual entrará em contato com outras teorias, deixando incompleto o processo de apropriação iniciado anteriormente.

No curso analisado, de modo geral, o início do processo de apropriação esteve marcado pela incorporação de alguns elementos do curso (referente às recontextualizações de algumas de suas atividades) evidenciada, principalmente, pelo uso da mesma palavra do discurso do formador, porém às vezes ressignificada, revozeando discursos de saberes provenientes de outros contextos formativos (no caso estudado, do discurso sobre psicogênese da escrita, que fundamenta o programa Letra e Vida). Ainda que com significados diferentes, compreendemos o uso do conceito divulgado no curso pelo professor alfabetizador como uma tentativa de incorporar os saberes da formação profissional. Nesse movimento de apropriação, quando lutam diversas vozes na sua consciência (BAKHTIN, 1998), o professor estabelece pontos de contato entre seus saberes e os saberes do curso “Ensino de Leitura”, não enxergando o contraste entre os saberes provenientes de momentos distintos de sua formação, o que caracteriza a hibridização do saber docente.

É nesse ponto que a formação se encontra face a um dilema que só será resolvido com a mudança na configuração da política educacional. Se por um lado, é natural que o processo seja hibridizado, isto é, que, na apropriação de saberes, o professor mantenha relações ativas com saberes provenientes de outras fontes, como de outros contextos de formação já vivenciados; por outro lado, a interrupção desse processo gradual é prejudicial,

pois leva o professor a iniciar outro processo de apropriação de saberes de outras perspectivas, que também será interrompido e, assim, sucessivamente. Assim, compromete-se também a mudança na sua prática pedagógica – grande objetivo de sua formação –, pois, sem uma mudança efetiva nas suas concepções, é improvável que a prática pedagógica seja modificada, haja vista a intrínseca relação teoria-prática. Assim como não dá pra esperar de forma imediatista a mudança na prática docente, também não podemos conceber a mudança na elaboração conceitual dos professores de forma automática, pela simples participação em cursos, independentemente da forma como este é oferecido.

Uma opção para favorecer os processos de apropriação dos saberes divulgados no curso de formação seria a de que a instituição de ensino superior já seja contratada pela SEESP para o oferecimento das três modalidades do curso: “inicial, continuidade e aprofundamento”, fornecendo um mesmo curso nos três anos consecutivos, com 240 horas. Dessa forma, haverá, de fato, uma continuidade nos cursos oferecidos pelo programa, possibilitando que o processo de apropriação dos saberes do curso não seja interrompido, colaborando na ampliação dos saberes docentes e, conseqüentemente, na sua prática pedagógica. Seria importante também que se respeitasse a figura do professor, fazendo-o participar desde o início do processo de definição da forma como será realizada sua formação, conhecendo, antecipadamente, os objetivos do curso, suas concepções e organização do currículo para formação. Somente dessa maneira ele poderá selecionar o curso que lhe despertar maior interesse. O professor deveria, ainda, saber os dias da semana e horários de realização do curso, antes do momento da inscrição, para que verifique suas reais condições para se dedicar à formação. Caberia reiterarmos aqui as estratégias de organização dos cursos de que fala Farinha (2004) para colocar o professor como centro das tomadas de decisões no planejamento das ações políticas, como a escolha de uma época que não coincida com o período que o professor está sobrecarregado, como finais de semestre; não acumular muitas horas para um mesmo dia de curso e, se o sábado for escolhido, não usar o período integral.

Acreditamos que, para que os saberes da formação continuada possam incorporar os saberes docentes pré-existentes e, dessa forma, contribuir para a transformação da prática do professor, é preciso haver alterações na forma como essa formação vem sendo oferecida. Caso não haja as mudanças necessárias nas políticas voltadas para a formação continuada

do professor (algumas das quais listamos aqui), em vez de promover a formação de uma grande “teia do saber”, com uma multiplicidade de saberes integrada num perfeito enredamento, com fios do conhecimento interligados de modo firme e coeso, a formação continuada do professor permanecerá na tentativa de desatar os nós por ela mesma provocados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Raquel de Carvalho Ruiz. *A formação continuada de professores no programa Teia do Saber- universidades: um olhar avaliativo*. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=136>. Acesso em: 15 jan. 2009.
- ALVES, Maria Leila. A política de capacitação da SEE/FDE. *Caderno Cedes*, v. 36, p.57-64, 1995.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARNONI, Maria Eliza Brefere. Práticas educativas: uma proposição metodológica de formação continuada da perspectiva da mediação dialética. In: GRANVILLE, Maria Antonia (Org.) *Teorias e práticas na formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2007, p. 179- 204.
- BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance In: _____. *Questões de literatura e de estética*. Tradução Aurora F. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- _____. *Estética da Criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra 4a. ed. Martins Fontes, 2003.
- BARBIERI, Marisa Ramos; CARVALHO, Célia Pezzolo de; UHLE, Águeda Bernadete. Formação continuada dos profissionais do ensino: algumas considerações. *Caderno Cedes*, v. 36, p. 29-35, 1995.
- BARKHUIZEN, Gary; ELLIS, Rod. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, D. HAMILTON, M. & IVANIC, R. *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London and New York: Routledge, 2000.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. *Worlds of literacy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1994.
- BORGES, Abel. S. *A Formação continuada dos professores da rede de ensino público do estado de São Paulo*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.
- BOSCO, Zelma R. *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita*. Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. 2.ed.rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p.87-98.

BRAIT, Beth; MELO Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunicação. In: BRAIT, Beth (Org) *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2008.

CAMARGO, Luís. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. 1998. 203f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

CARLI, Maria de Fátima Sartori. *O professor e sua formação. O impacto do PEC – formação universitária – ao professor da pessoa*. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp038730.pdf>> Acesso em 12 de jan. 2009.

CAZDEN, Courtney B. *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

DE GRANDE. Paula Baracat. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. In: *Língua, Literatura e Ensino*. vol II, maio 2007. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/seer/sepeg/ojs/>> Acesso em: 10 jul. 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: The disciplina and practice of qualitative research. In:_____. *Collecting and Interpreting qualitative materials*. Califórnia: Sage Pubns, 2003, p.1-45.

FARINHA, Gislany. *Era uma vez um grupo de professoras: análise de uma história de letramento e de formação continuada*. 2004. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Tradução Diana M. Lichtenstein, Liliana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. Considerações sobre o ato de estudar. In: _____. *Ação Cultural para a Liberdade*. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p.9-31.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, 57-70, jan/abr. 2008.

GOULART, Cecília. Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para prática pedagógica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange J.; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo, Cortez: 2003, p.95-112.

GRANVILLE, Maria Antonia. Práticas de leitura no contexto escolar. In:____. *Sala de aula: ensino e aprendizagem*. Campinas: Papirus, 2008, p.123-132.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, v11, n1, p.49-76, abril 1982.

HORIKAWA, Alice Yoko. *Modos de ler do professor em contexto de uma prática de leitura de formação continuada: uma análise enunciativa*. 2006. 256p.Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) *Vidas de professores*. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1995, p.31-61.

KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola In: _____. (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p.15-59.

KLEIMAN, Angela; Moraes, Silvia. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de letras, 1999.

_____. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In:____. (org.) *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 2001, p.13-35.

_____. Contribuições teóricas para o desenvolvimento do leitor: teorias de leitura e ensino. In: RÖSING, Tânia M. K.; BECKER, Paulo (Org.). *Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca*. Passo Fundo: UFP, 2002, p.27-68.

_____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

_____. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: Corrêa, Manoel (org.) *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Campinas: Mercado de Letras, 2006a, p.75-91.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Lingüística Portuguesa*, v.8, p.409-424, 2006b.

_____. O professor e a leitura. Questões de formação. *Remate de Males*, 2007.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, p. 519-541, 2008.

KLEIMAN, Angela.; MARTINS, Maria Silvia C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda C. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.273-298.

LESSARD-HÉBERT et all. *Ivestigação Qualitativa: fudamentos e práticas*. 2.ed. Tradução Maria João Reis. Lisboa: Piaget, 2005.

MAGALHÃES, Luciane. *Representações sociais da leitura: práticas discursivas do professor em formação*. 2005. 193p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: uma introdução à análise de termos e concepções. *Cadernos Cedes*, v. 36, p.13-20, 1995.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: Ângela Paiva Dionísio; Maria Auxiliadora Bezerra. (Org.). *O Livro Didático de Português. Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2001, p. 46-59.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil V. Hibridismo e currículo: ambivalência e possibilidades. *Currículo sem fronteiras*. v.7, n.2, p.185-201, jul/dez 2007.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. *Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente*. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

MAZZILLI, Sueli; PAULA, Mônica Marques. Programa de formação continuada Teia do Saber: considerações sobre parceria entre órgãos públicos e universidades. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/430.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2009.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005, p.167-177.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: linguagem como condição e solução. *DELTA*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.15-33.

OSTERMANN, Ana Cristina; SCHACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís D. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas: Leopoldo*, v. 2, n. 2, p. 2, 2005.

PALMA FILHO, João Cardoso. Formação continuada dos profissionais do ensino: Algumas considerações sobre os convênios SE/Universidades. In: *Educadores para o século XXI: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

PEREZ, José Roberto R. *A política educacional do estado de São Paulo- 1967-1990*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005, p.17-52.

PEROSA, Graziela Serroni. *Fracasso escolar e formação docente: estudo sobre a oferta de cursos de capacitação*. 1997. 136 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Atualização em sala de aula de saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. 2001. In: KLEIMAN, Angela. *A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma Lingüística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003.

ROJO, Roxane. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: Kleiman, Angela. *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas, Mercado de Letras, 2001, p.313-335.

_____. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? In: KLEIMAN, Angela; CAVALCANTI, Marilda C. (orgs.) *Lingüística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.339-360.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Programa de formação continuada Teia do Saber: *Capacitação descentralizada mediante contratação de instituições de ensino superior – Projeto Básico*. São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2007.

_____. Guia de planejamento e orientações didáticas. 1 série. 2008. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/Arquivos/Guia_1a_Serie_Vol1-ok.pdf> Acesso em: 1 fev. 2009.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês & CAVALCANTI, Marilda Couto. (orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, 1998, p.99-110.

_____. A interação universitário/alfabetizador em programas de formação em serviço: ação entre díspares ou comunicação entre pares? In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês e col. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001a, p.244-261.

_____. O papel do relato no contexto da formação alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer. In: KLEIMAN, Angela; SIGNORINI, Inês e col. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001b, 210-222.

_____. (org.) *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

SOARES, Magda B. Sobre os PCNs de língua portuguesa: algumas anotações. In: MARCUSCHI, Elizabeth & SOARES, Adla de A. L. (orgs.) *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997, p.113-121.

_____. Ler: verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G. VERSIANI, Z. *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2002, p.29-36.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Denise Trento R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.3, p.477-492, set/dez. 2006.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Londres: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Alternative approaches to Literacy and Development*. Teleconferência da Unesco realizada em Outubro de 2003. Disponível em: <<http://www.telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoriaecd categoria=22>>. Acesso em: 16 abr. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TINOCO, Glícia M. A. de. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. 2008. 241 p. Doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VOLOCHINOV, Valentin N. Estrutura do enunciado. Tradução Ana Vaz para uso didático com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé) publicada em Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique, suivi de Ecrits du cercle de Bakhtine, Paris, Seuil, 1981.

VOLOCHINOV/BAKHTIN, *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira São Paulo: Hucitec, 2004.

VÓVIO, Claudia Lemos & SOUZA, Ana Lúcia S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela; MATENCIO, Maria de Lourdes M. Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

VÓVIO, Claudia Lemos. *Entre Discursos*. Sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos. 2007. 304 p. Doutorado (Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ZARUR, George. *O Discurso Liberal e a Expansão do Ensino Superior no Brasil*. 2005. Blog do professor de antropologia e economia política. Disponível em: <http://www.georgezarur.com.br/pagina.php/63#_ftnref1> Acesso em: 28 jan. 2009.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira. Tradução e revisão técnica de Júlio Emílio Diniz-Pereira. *Educação e Sociedade*, vol.29, n.103. Campinas, May/Aug. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000200012&script=sci_arttext#back>. Acesso em: 29 jan. 2009.

ZIBETTI, Maria Lúcia T.; SOUZA, Marilene P.R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n.2, p.247-262, maio/ago 2007.

ANEXOS

ANEXO 1

- Questionário de perfil profissional do professor

SOBRE A PRÁTICA NA SUA ESCOLA

1. Na sua escola, qual o acesso que você tem a (marque um “x” na resposta):

| ITENS | Professor com acesso | Alunos com acesso | Não há isso na escola | Levo o meu, de casa. |
|------------|----------------------|-------------------|-----------------------|----------------------|
| TV | | | | |
| vídeo | | | | |
| biblioteca | | | | |
| computador | | | | |
| rádio | | | | |
| jornal | | | | |
| revista | | | | |
| DVD | | | | |

SOBRE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA

2. Complete.

| Carga horária semanal (total) | | |
|-------------------------------|---------------------------------|--|
| Na escola pública | Série(s) em que atua em 2005 | |
| | Número médio de alunos por sala | |
| | Faixa etária dos alunos | |
| | Livro(s) didático(s) que usa | |
| Na escola particular | Série(s) em que atua em 2005 | |
| | Número médio de alunos por sala | |
| | Faixa etária dos alunos | |
| | Livro(s) didático(s) que usa | |

3. Aponte, com um X, a frequência de uso dos itens abaixo em suas aulas.

| Itens | Frequência | | | | | |
|------------------|------------|------------|--------------|-----------|-------------|---------------------|
| | Não usa | Uso diário | 1 vez/semana | 1 vez/mês | 2 vezes/mês | Outra (especificar) |
| Livro didático | | | | | | |
| Livro de leitura | | | | | | |
| Jornais/revistas | | | | | | |
| Vídeos | | | | | | |
| Computador | | | | | | |
| Fitas | | | | | | |
| Música | | | | | | |

| | | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|--|
| Transparências | | | | | | |
| Outros: | | | | | | |

4. Conte-nos, de forma sucinta, como você desenvolve atividades de leitura e escrita em sua sala de aula.

SOBRE SUA FORMAÇÃO (por favor, marque um X ou explicita a informação solicitada)

5. Ensino Médio

| | | | | | |
|-------------------------|----------|-----------|------------|-----------|------------|
| Escola | estadual | municipal | particular | supletivo | magistério |
| Período | Matutino | | vespertino | noturno | |
| Cidade | | | | | |
| Instituição | | | | | |
| Ano de conclusão | | | | | |

6. Curso Superior

| | | | | |
|-------------------------|----------|---------|------------|------------|
| Universidade | estadual | federal | municipal | particular |
| Período | Matutino | | vespertino | noturno |
| Cidade | | | | |
| Instituição | | | | |
| Ano de conclusão | | | | |

7. Se você fez especialização, indique:

| | | | |
|--------------------|--|-------------------------|--|
| Curso | | | |
| Instituição | | | |
| Cidade | | Ano de conclusão | |

8. Se for o caso, cite outros cursos que você já fez e considera relevantes para sua vida profissional.

SOBRE VOCÊ, PROFISSIONAL

9. Cidade(s) onde trabalha: _____
10. Tempo de prática docente: _____
11. Quais são suas expectativas em relação aos encontros deste curso de formação continuada?

ANEXO 2

- **Texto: Os três homens atentos**
(Regina Machado)

Três homens caminhavam juntos por uma estrada quando passou por eles um velho muito apressado.

– Por acaso vocês viram o meu camelo? – ele perguntou, cheio de preocupação.

O primeiro homem respondeu-lhe com outra pergunta:

– Seu camelo é cego de um olho?

– É sim, disse o cameleiro.

– Ele não tem um dos dedos da frente? – continuou o segundo homem.

– Com certeza, ele afirmou.

Os três homens então o aconselharam a seguir na direção de onde eles tinham vindo, que logo encontraria seu camelo. O cameleiro agradeceu muito a indicação e se foi. Mas nem sinal do camelo.

“Vou voltar correndo para falar mais uma vez com aqueles viajantes”, ele disse para si mesmo. “Quem sabe poderão me dizer mais claramente em que lugar eles o viram.”

No final do dia, já quase sem forças, o dono do camelo avistou os três homens descansando debaixo de uma amendoeira à beira da estrada.

– Não achei nada – ele gritou.

– O camelo levava duas cargas, de um lado mel e do outro milho? – perguntou o primeiro homem.

– Sim – respondeu o cameleiro, bastante ansioso.

– Uma mulher grávida estava montada nele? – quis saber o segundo.

– Era minha mulher – falou o cameleiro.

– Sinto muito – disse finalmente o terceiro homem. – Nós não vimos o seu camelo.

O cameleiro foi embora desapontado, mas no caminho começou a juntar os fatos. “Se eles sabem de tudo isso, é claro que estão escondendo de mim alguma coisa importante. E se estão escondendo, é porque foram eles que roubaram meu camelo, a carga e também minha mulher. São ladrões perigosos, mas não vão me enganar.”

Correu até o juiz e contou toda a história, muito nervoso. O juiz achou que o cameleiro tinha motivos mais que justos para suspeitar daqueles homens, e ordenou que os prendessem como ladrões. Enquanto isso, iria mandar investigar os fatos, para confirmar a culpa dos viajantes.

Algum tempo depois, o cameleiro voltou para casa e encontrou a mulher cozinhando um delicioso carneiro para o jantar. Ela disse que deixara o camelo no campo perto da casa de sua comadre, onde tinha parado para conversar.

O cameleiro retornou à corte e, pedindo desculpas por ter se enganado, disse ao juiz que podia liberar os homens.

O juiz mandou chamar os três viajantes.

– Se vocês nem sequer tinham visto o camelo, como podiam saber tantas coisas sobre ele? – perguntou, cheio de curiosidade.

– Bem – disse o primeiro homem –, nós vimos suas pegadas no caminho.

– Uma das pegadas era mais fraca do que as outras, por isso deduzimos que era manco – disse o segundo.

– Além disso, ele tinha mordiscado o mato de um lado só da estrada e, assim, devia ser cego de um olho – continuou o terceiro.

O primeiro seguiu falando:

– As folhas estavam rasgadas, o que indica que o camelo tinha perdido um dente.

E o terceiro:

– De um lado do caminho vimos abelhas sobre os restos de alguma coisa no chão e, do outro lado, havia formigas sobre um outro monte. As abelhas comiam o mel que havia caído da carga, e as formigas recolhiam os grãos de milho.

– Também vimos alguns fios de cabelo humano bem compridos que só podiam ser de uma mulher. Eles estavam bem no lugar onde alguém tinha parado um animal e depois descido – disse o primeiro homem.

– No lugar onde a mulher sentou, observamos as marcas das duas palmas das mãos, o que nos levou a pensar que ela precisara apoiar-se, tanto para sentar como para levantar. Assim, deduzimos que a mulher estava grávida – completou o segundo homem.

O juiz ficou impressionado.

– Mas por que não se defenderam, se não tinham culpa de nada?

– Porque nós sabíamos que ninguém iria roubar um camelo manco, cego de um olho, sem um dente, levando uma mulher grávida! E que logo seu dono iria encontrá-lo. Sabíamos também que ficaria envergonhado e viria até a corte para corrigir seu erro – disseram os três juntos.

Naquela noite, o juiz, antes de dormir, ficou um tempão sentado na cama relembrando do seu camelo. Nunca tinha reparado se ele era manco, ou se era cego de um olho, ou se lhe faltava um dente.

Quanto aos três homens, até hoje viajam pelos caminhos do mundo, realizando o trabalho que lhes foi destinado.

(MACHADO, Regina. *A formiga Aurélia – e outros jeitos de ver o mundo*. Desenhos de Angela Lago. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998. p. 19-22.)

ANEXO 3

- **Texto: Leitura de um chapéu**
(Conan Doyle)

DOIS DIAS depois do Natal, fui visitar meu amigo Sherlock Holmes. Encontrei-o sentado no sofá, de roupão, cachimbo apoiado no cinzeiro e, ao alcance da mão, um punhado de jornais. A seu lado estava um chapéu de feltro, bastante velho e gasto, com alguns rasgões. No assento da cadeira, vi uma lente de aumento e uma pinça, indicando que o chapéu havia sido suspenso e examinado.

-- Espero não estar atrapalhando...

-- Caro Watson, gosto de um amigo como você por perto, para discutir as investigações -- apontou o chapéu. -- O que acha dele?

-- Parece um objeto sem interesse -- eu brinquei --, mas aposto que você me provará que é a pista fabulosa para desvendar um crime extraordinário.

[...]

-- Este chapéu me veio às mãos no dia de Natal, junto com um belo ganso gordo, que a estas horas, sem dúvida, já foi comido pela família de Petersen....

Holmes deu um sorriso e continuou:

-- Às 4 horas da manhã do dia de Natal, mais ou menos, Petersen estava encerrando sua ronda e passava pela Tottenham Court Road², voltando para casa. À sua frente caminhava um homem, cambaleando sob as fracas luzes de gás, carregando um ganso às costas. Quando chegou à esquina, um bando de vagabundos o atacou, para roubar o ganso. Um deles derrubou o chapéu do homem e este, num gesto de defesa, usou uma bengala, mas acabou quebrando a vitrine de uma loja. Petersen apitou e foi defendê-lo, mas como ele havia quebrado a vitrine, assustou-se com o policial e também correu, assim como os assaltantes. Conclusão: o policial se viu na rua, a essas horas da madrugada, com um ganso e um velho chapéu nas mãos. Como o ganso era gordo e caro, e Petersen é um policial honesto, pensou em devolvê-lo ao dono.

-- E quem seria ele? -- perguntei.

-- Petersen não sabe. Por isso trouxe o caso até mim. Havia um cartão amarrado na perna do ganso, "Para a senhora Henry Baker", e no chapéu estão as iniciais H.B. Ora, como há milhares de Bakers na nossa cidade e provavelmente outro tanto de Henrys, nosso amigo Petersen não conseguiria descobrir o homem a tempo de lhe devolver o ganso para o almoço de Natal.

-- E o que você sugeriu, Holmes?

-- Que comesse o ganso antes que estragasse. E me deixasse resolver o mistério. O que acha?

-- Acho que você supôs que o dono do ganso colocaria um anúncio no jornal. Não é por isso que reuniu tantos jornais a seu redor?

-- Excelente, meu caro Watson! Vejo que os casos que resolvemos ainda lhe são úteis. Mas não encontrei anúncio algum.

-- E como espera resolver isso, então? -- espantei-me.

-- Com o chapéu.

-- Com esse chapéu velho e amassado?

-- Precisamente.

É verdade que o tempo me ensinou a nunca menosprezar os dons dedutivos de meu amigo, mas confesso que me rendi diante de tão dura tarefa. O que um velho chapéu poderia revelar de seu dono, a não ser as iniciais H.B. e o seu estado de miséria?

Sherlock riu diante da minha óbvia expressão de desalento.

² **Tottenham Court Road** -- Rua próxima do Museu Britânico.

-- Pense, Watson. O que podemos colher desse velho chapéu amarrotado? Vamos, amigo! Você conhece meus métodos. Pegue a lente e examine o chapéu. Como é o homem que o usava?

Meio contrariado, peguei a lente e tentei acompanhar o brilhantismo dedutivo de meu amigo. Era um chapéu preto, comum, redondo e muito gasto. O forro era de seda vermelha, desbotado. Não havia nome de fabricante, apenas as iniciais H.B. Na aba havia um furo, do elástico que o segurava, mas do elástico, nem sinal. Estava coberto de pó, com alguns buracos e pequenas manchas. Nos lugares desbotados aplicaram uma tinta preta.

-- Não vejo nada -- respondi, devolvendo o chapéu.

-- Watson, não me decepcione! Pode-se ver tudo nesse chapéu.

-- Então me diga você o que vê nele.

Holmes segurou-o com um respeito dado a objetos preciosos e falou daquele jeito pausado, com que sempre conduz suas investigações:

-- Creio que o homem é mais intelectual do que operário. Acha-se atualmente em péssimas condições de vida e isso vem acontecendo de uns três anos para cá, pois antes vivia bem. Também já foi um homem prevenido, mas isso mudou, o que me leva a crer na perda de seus bens. Talvez tenha sido levado a isso pela bebida, por isso sua mulher deixou de cuidar dele e talvez não o ame mais.

-- Meu caro Holmes!

-- Ele é um homem de vida sedentária -- continuou Sherlock, nem me dando ouvidos --, tem cabelos grisalhos, que cortou faz pouco tempo, e usa gel nos cabelos. Estes são os fatos que se podem deduzir do chapéu. E é bem provável que não tenha gás em sua casa...

-- Holmes, você está brincando comigo...

-- Jamais faria isso, meu caro Watson. Será possível que depois de eu ter assinalado todos esses fatos, você não consegue descobrir mais nada?

-- Devo confessar que não consigo seguir seu raciocínio... Por exemplo: como você percebeu que o homem era intelectual?

Holmes respondeu colocando o chapéu na própria cabeça. Ele lhe desceu até o nariz.

-- Não dizem que um homem de cabeça grande é mais inteligente?

-- Ah! -- exclamei. -- E quanto ao fato de ele ser rico e ter empobrecido?

-- Repare na aba. Esse modelo esteve na moda há três anos e é chapéu da melhor qualidade. Tem um bom forro e uma fita de seda. Se esse homem pôde comprar um chapéu desses há três anos, é porque tinha dinheiro para fazê-lo. E se não comprou outro, certamente é porque não teve mais recursos para isso.

Holmes sempre me vencia. Suspirei fundo e continuei com minhas perguntas:

-- Como explica o fato de não ser mais previdente?

Sherlock deu risada.

-- Veja a previdência -- disse, colocando o dedo sobre o furo para o elástico. -- Ninguém compra um chapéu desse tipo com um elástico costurado na borda. Isso só é colocado se o freguês pedir, numa prevenção contra o vento. O elástico arrebentou e ele não o costurou mais, o que é sinal de descaso. Mas ainda tem orgulho suficiente para disfarçar as marcas da pobreza com tinta.

Havia uma certa lógica em tudo que Holmes me apresentava. Ele continuou:

-- Bem, quanto ao fato de o homem ser de meia-idade, usar gel e ter cabelo grisalho cortado há pouco, isso pode ser visto pelo exame do forro. Há vestígios de fios, óleo e cabelos curtos, grisalhos.

-- E a esposa dele? Você disse que ela não o ama mais.

-- Este chapéu não é escovado há muitas semanas. Meu caro Watson, quando sua mulher deixá-lo sair de casa com um chapéu nesse estado, terei certeza de que ela nem olha mais para sua cara!

-- Holmes, o homem pode ser um solteirão! Ou ser muito ocupado, sem tempo de cuidar de si! -- exclamei, furioso com o orgulho com que meu amigo expunha suas opiniões.

-- Nada disso. Ele ia levando para casa um ganso caro e gordo como presente para sua mulher. Não se esqueça do cartão na perna da ave. Não se faz isso com alguém a quem não se pretenda agradar.

-- Ah, Holmes! -- exclamei, nervoso. -- Você tem resposta para tudo. E por que diz que não há gás na casa dele?

-- Veja: há alguns pingos de vela aqui na aba. Esse homem está acostumado a subir a escada com o chapéu numa mão e a vela na outra. Ao que eu saiba, gotas de cera não pingam de lâmpões a gás. Agora acredita no que falei?

Acabei rindo. Segurei no braço de meu amigo e considerei aquilo como um divertido conto de Natal.

Trecho inicial do conto *O diamante azul*, do livro *Sherlock Holmes: casos extraordinários*, de Conan Doyle, tradução e adaptação de Marcia Kupstas, São Paulo, editora FTD, 2006.

ANEXO 4

- Texto “Damas”

Orixe do xogo

Este xogo creouse en España durante o século XV. É unha variante do alquerque xogada nun taboleiro de xadrez.

Regras do xogo

Para xogar ás **damas** utilízase un taboleiro cadrado de 8 filas e columnas (ou máis) igual ó do xadrez. Cada xogador dispón de 12 fichas dunha mesma cor distinta á do contrario. Ó comezo da partida, as fichas de cada xogador estarán a lados opostos no taboleiro, colocadas nas 3 primeiras filas nas posicións da mesma cor que as súas fichas.

Os movementos realizaranse **por turnos**. En cada turno un xogador poderá **mover unha ficha unha posición en diagonal avanzando cara o lado do opoñente**, sempre que esa posición non estea ocupada por ningunha outra ficha. Para eliminar as pezas do contrario, deberá saltalas desde unha posición anterior na diagonal a unha posición libre inmediatamente posterior. Só en caso de *comer* unha ficha do opoñente, o mesmo xogador poderá seguir saltando coa mesma que utilizou nese primeiro movemento do seu turno, sempre que a disposición das pezas no taboleiro llo permita.

Cando a ficha dun xogador alcance a última fila do lado contrario, esa ficha será **dama** (é habitual pór unha da mesma cor sobre ela para indicalo) e poderá moverse varias posicións en diagonal. Será obrigatorio *comer* a ficha do contrario se é posible (en caso de non facelo, a ficha será **soprada - eliminada - por non comer**) e, en caso de poder comer con varias fichas será sempre **obligatorio comer con dama**.

A partida finalizará cando un xogador quede sen fichas (sendo este o perdedor), e nalgúns variantes tamén cando non hai máis movementos posibles.

<http://gl.wikipedia.org/wiki/Damas>

ANEXO 5

- Atividade com a Ficha de leitura

Universidade Estadual de Campinas – IEL – Projeto Teia do Saber 2006
Curso Ler para Aprender
Metodologias de Ensino da Leitura em todos os componentes curriculares
do ciclo I do Ensino Fundamental
Coordenação: Prof^ª. Dr^ª. Angela B. Kleiman
Docentes: Clecio Bunzen, Daniel Silva, Glícia Azevedo Tinoco,
Júlia Maués Corrêa, Rogéria de Paula e Luís Camargo.

FICHA DE LEITURA

| O que sei | O que pretendo aprender | O que aprendi | O que ainda preciso aprender |
|-----------|-------------------------|---------------|------------------------------|
| | | | |

O QUE ACONTECERIA SE OS DINOSSAUROS NÃO TIVESSEM SIDO EXTINTOS?

Para começar, não existiríamos. “Os dinossauros dominavam todos os ambientes continentais”, conta Reinaldo Bertini, paleontólogo da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em Rio Claro, interior paulista. Os grandes répteis mandavam e abusavam, consumindo quase todo o alimento. Já os mamíferos eram seres oportunistas, ou seja, comiam o que os dinos deixavam sobrar – restos de cacas, insetos e plantas. Por isso não cresciam muito. Os maiores não chegavam a ter o tamanho de um gato. Os primatas de então pareciam ratinhos atuais. Mas as dimensões insignificantes vinham a calhar. Se fossem maiores, além de enfrentar a escassez de comida, teriam dificuldades para se esconder dos grandões, que adoravam degustá-los. Quando, há 65 milhões de anos, os dinossauros foram extintos, nossos ancestrais fizeram a festa. Na fartura, que incluía as abundantes carcaças dos répteis, puderam se desenvolver e evoluir, gerando espécies maiores. Não fosse isso, você não estaria lendo este texto.

Superinteressante, Ano 13, 2, fev, 1999.

ANEXO 6

- **Texto Imaginário Popular** (Alcymar Monteiro)

No reisado, na ciranda
No imaginário popular
Na batucada, na vaquejada
No auto do Bumba-meu-boi-bumbá

Morte e Vida Severina
Casa-Grande & Senzala
Auto da Compadecida
Ariano Suassuna e João Cabral
São páginas, retratos dessa vida

João Grilo, Canção de Fogo
Padre Cícero e Lampião
Banda Cabaçal
Novena e renovação
Ispinho e fulô
Cante lá que eu canto cá
Patativa do Assaré
Cavalhada, candomblé
A Nau Catarineta
Cantoria, cavalhada
Fandango, marujada
Forró e arrasta-pé

É frevo e *manguebeach*
Maracatu e pastoril
Luiz Gonzaga é folclore
É cultura do Brasil

CD Imaginário Popular, 2000.

ANEXO 7

- Dado de interação em sala de aula dia 16/09/06

T66Luís: Agora a gente espera que no trabalho que vocês vão desenvolver para o segundo módulo tenha uma boa reflex/ uma boa justificativa para trabalhar com o texto. Não posso falar 'hoje estou trabalhando com a parlenda porque é mês de folclore' isso não é uma justificativa. Tem que ser uma justificativa mais rica. Então por exemplo... não posso falar 'vou trabalhar o poema da foca porque estou trabalhando com animais', isso não é uma justificativa para dizer por que eu vou trabalhar com o poema Foca do Vinícius de Moraes. Por que eu escolhi poema? Por que eu escolhi Vinícius de Moraes? Então é preciso ter uma justificativa um pouco maior, tá. A gente espera que no trabalho que vocês escrevam que apareça aquilo que vocês aproveitaram do curso. Então, de que maneira vocês aproveitaram uma coisa que a gente sempre fala: levar em conta o conhecimento prévio do leitor. Como vocês levaram em conta esse conhecimento prévio? Nós sabemos que no processo de leitura o leitor constrói os significados do texto. Nós fizemos até em algumas vezes, recortando o texto, fazendo perguntas para estimular, para mostrar como esse processo ocorre. Como vocês incentivaram os os alunos a... a refletir? E a gente espera muito que vocês considerem o texto como um todo, como uma unidade, e não apenas um exercício de aprendizado da escrita. Porque, por exemplo, se você apenas... se a atividade principal é pegar um texto, fatiar, depois recolar, isso é uma atividade que está voltada para a pura decodificação do texto. Até coloquei em algumas perguntas para vocês, quer dizer argumentem dizendo que eu estou errado. Existe um famoso filósofo que criou um argumento chamado assim: argumento da sala chinesa. Isso tem a ver com questão da inteligência artificial. Eles discutem se o computador é inteligente ou não. Então, esse filósofo propôs a seguinte situação: você tem uma sala, não é? em que de um lado entra um texto em chinês e você tem aqui dentro as pessoas que executam certas tarefas e do outro lado sai a resposta, né? as pessoas que estão lá dentro, elas não entenderam... se elas não sabem chinês, elas não entenderam. Elas podem executar a tarefa. Eu até fiz uma proposta um dia aí, que eu distribuí umas fábulas em inglês antigo, é:: inglês, francês, e pedi assim: localize a palavra tal no texto, para mostrar que com isso não se aprende nada. Se isso não estiver relacionado a um contexto maior, se eu cantei a música da pomba, se a criança brincou com a música da pomba, ela aprendeu a cantar a música e aí eu peço para ela localizar a palavra pomba no texto, isso vai ter um significado porque vai ajudá-la a memorizar uma palavra que está PLENA de significado, mas simplesmente localizar uma palavra pode ser uma atividade meramente mecânica, puramente visual.

T67 Priscila: mas professor, quando nós propusemos isso, quando fizemos isso, é assim que a gente trabalha. A gente trabalha o contexto para depois a criança localizar a palavra. Não simplesmente procure a palavra tal.

T68 Joana: e às vezes....

T69 Priscila: a gente não soube é expor isso na hora de escrever lá no papel. Porque a gente supõe que todo mundo faça da mesma maneira que a gente.

T70 Priscila : O que acontece/ você tá trabalhando, por exemplo, a foca, como é a foca... e depois localiza no texto vai localizar aonde está escrito foca. Já que a criança conhece a foca ela é capaz de identificar essa palavra no texto, mesmo não lendo o texto inteiro porque não é alfabetizada. Acho que não foi bem colocado.

- T71 Carmem: e essa questão da reescrita do texto com os recortes das palavras, porque eu acredito que muitos façam, é por exemplo assim, é uma música que geralmente a criança já saiba, já conheça, você trabalha aquela musiquinha e aí o que acontece, ela vai reescrever essa música que ela conhece, só que não... pra/ para aqueles que já sabem escrever, que já são alfabetizados, fica mais tranqüilo, agora para aquelas que ainda estão caminhando para isso, o que que acontece, ela conhece a música então ela sabe que começa *Ciranda*, bom então começa com C, cadê uma palavrinha que começa com C? Então tem toda uma análise para ela identificar qual que é a primeira palavra que ela sabe que está no começo do texto.
- T72 Beatriz: porque ela vai colocar em jogo as hipóteses dela, ela vai tentar descobrir qual é, quem é pré-silábico, silábico e alfabético, vai pegar o vê:roso inteiro, então eles vão cantando e vão vendo, vão fazendo esse jogo na hora de montar.
- T73 Carla: é um exercício para desenvolver..
- T74 Carmem: a leitura mesmo, por isso que não teve parte escrita, porque a gente trabalhou leitura em si mesmo.
- T75 Lucas: Mas eu acho ainda que fica voltado para essa relação do texto, né do texto escrito com/ como registro... do som, né? se não tiver esse outro trabalho que ela apontou... fica nisso.
- T76 Carmem: não, sim, mas a musiquinha também dentro de um contexto, é isso que eu to falando, a gente sempre, essas duas atividades são coisas que a gente tem feito muito, até porque tem muita gente que faz o Letra e Vida [outro curso] e são atividades sugeridas, então todo mundo ta fazendo, a gente sabe. E o que acontece? É bem dentro disso, você ta trabalhando um conteúdo, você não vai pegar uma música do nada.
- T77 Flávia: o meu da parlenda mesmo da atividade, eu fiz isso, os alfabéticos em letras, os outros em palavras, por que? Também de acordo, a gente que faz o Letra e Vida, a gente tem isso de distinguir atividade só de leitura, atividade de escrita e atividade que envolve leitura e escrita. Então, por isso que a gente fez isso.
- T78 Carmem: e a questão de estar contextualizado.
- T79 Flávia: esse aí do folclore, foi todo um trabalho em cima do folclore para depois chegar nessa atividade. Não que já jogou lá sem ter esse preparo antes.

ANEXO 8

- **Atividade preparada como “aquecimento” para a elaboração dos projetos de leitura**

8.1. Unidade de leitura: Quadrinhas (professores de 1ª e 2ª séries)

1. Selecione os objetivos com que deseja trabalhar.

Os alunos deverão

- Familiarizar-se com a quadrinha, um tipo de texto da cultura popular.
- Valorizar o repertório de quadrinhas que já conhecem.
- Ampliar esse repertório, por meio de quadrinhas de diferentes regiões do Brasil.
- Declamar uma ou mais quadrinhas.
- Desenvolver noções sobre a quadrinha, de maneira a poder explicitar, oralmente ou por escrito, algumas de suas características.
- Perceber que há adivinhas, cantigas de ninar e cantigas de roda em forma de quadrinha.
- Perceber que algumas características da quadrinha – como a quadra, o verso de sete sílabas (redondilha maior) e a rima nos versos pares – podem estar presentes em outros textos, como, por exemplo, cantigas de roda.
- Cantar e dançar pelo menos uma brincadeira de roda que envolva declamação de quadrinha.
- Pesquisar, junto aos pais, parentes, amigos etc., outras quadrinhas e cantigas de roda (ou variantes de quadrinhas e cantigas conhecidas), anotando o nome da pessoa, grau de parentesco, onde nasceu, quando e onde passou a infância.
- Confeccionar cartazes para divulgar as quadrinhas e cantigas coletadas.
- Confeccionar um livro reunindo as quadrinhas e cantigas coletadas. (O livro seria feito de textos escritos e ilustrados pelos alunos, e posteriormente costurados ou grampeados. Os alunos poderiam escolher um título para o livro. Os títulos poderiam ser votados. Os três mais votados fariam para o segundo turno. Cada aluno poderia desenhar uma capa. Depois, uma capa seria votada para ser a capa do livro.)
- Participar de um sarau de declamação de quadrinhas, organizado pela professora. O sarau poderia ser apresentado na própria sala, em outras salas, no pátio etc. para os colegas, outros alunos da mesma ou de outras séries, para a comunidade escolar etc.

2. Dentre os textos distribuídos, selecione aqueles com que deseja trabalhar.

Você deverá escolher pelo menos um texto de cada um dos seguintes tipos:

- Quadrinha popular
- Cantiga de ninar (acalanto)
- Cantiga de roda
- Adivinha
- Verbete de dicionário ou de enciclopédia sobre a quadrinha, acalanto, cantiga de roda ou adivinha.

3. Selecione os textos que você lerá em voz alta para os alunos (pelo menos quatro textos) e um texto para desenvolver uma atividade.

4. Planeje uma semana de atividades em torno da unidade de leitura “quadrinhas”. Durante quatro dias, você deverá ler pelo menos um texto para seus alunos. Em um dia da semana você realizará a atividade planejada.

5. Avalie o trabalho desenvolvido durante a semana.

- Em que medida você atingiu os objetivos selecionados?
- Você atingiu outros objetivos, que não esperava?
- Em que medida você incorporou na sua prática o que aprendeu no curso Ler para Aprender?

8.2 Unidade de leitura: Brincadeiras (professores de 3ª e 4ª séries)

1. Selecione os objetivos com que deseja trabalhar.

Os alunos deverão:

- Familiarizar-se com diferentes tipos de texto sobre o tema brincadeiras, especialmente um brinquedo, o pião
- Valorizar o conhecimento sobre brinquedos e brincadeiras que os alunos já têm.
- Ampliar esse conhecimento, por meio de diferentes tipos de texto.
- Expor oralmente vivências de brinquedos e brincadeiras de seus familiares, amigos etc.
- Comparar suas vivências com as de outras pessoas, por meio da leitura de depoimentos.
- Perceber as características de diferentes tipos de texto: verbete de dicionário, adivinha, poema, depoimento, entre outros, notando as diferenças entre o registro de textos orais (depoimentos) e escritos.
- Pesquisar, junto aos pais, parentes, amigos etc., vivências de brinquedos e brincadeiras, anotando o nome da pessoa, grau de parentesco, onde nasceu, quando e onde passou a infância.
- Confeccionar cartazes para divulgar as brincadeiras e brinquedos coletados.
- Confeccionar um livro reunindo brincadeiras e brinquedos coletados. (O livro seria feito de textos escritos e ilustrados pelos alunos, e posteriormente costurados ou grampeados. Os alunos poderiam escolher um título para o livro. Os títulos poderiam ser votados. Os três mais votados fariam para o segundo turno. Cada aluno poderia desenhar uma capa. Depois, uma capa seria votada para ser a capa do livro.)
- Elaborar o roteiro de um desenho animado sobre o tema Brinquedos e Brincadeiras. Pode ser ficção, informativo ou outro tipo.

2. Leia o roteiro de atividades e selecione o que é mais compatível com a sua realidade.

3. Proponha as alterações de textos e de atividades que julgar necessárias.

4. Planeje uma semana de atividades em torno da unidade de leitura “brincadeiras”. Note que para a última atividade só foi sugerido o texto.

5. Avalie o trabalho desenvolvido durante a semana.

- Em que medida você atingiu os objetivos selecionados?
- Você atingiu outros objetivos, que não esperava?
- Em que medida você incorporou nas atividades desenvolvidas esta semana o que aprendeu no curso Ler para Aprender?

ANEXO 9

- Plano de aula elaborado por Ingrid

POEMA: FOCA DE VINÍCIUS DE MORAIS.

TIPO DE ATIVIDADE: LEITURA.

DURAÇÃO APROXIMADA: 30 MINUTOS.

JUSTIFICATIVA:

O TEXTO FOI ESCOLHIDO COMO CONTINUIDADE DO TRABALHO QUE ESTAMOS REALIZANDO SOBRE OS ANIMAIS EM ESTINÇÃO.

OBJTIVO:

O OBJETIVO É FAVORECER A REFLEXÃO DOS ALUNOS SOBRE O SISTEMA ALFABÉTICO, POR MEIO DA LEITURA E DESCOBRIR O QUE ESTÁ CERTO OU ERRADO.

PROCEDIMENTOS DO PROFESSOR:

O PROFESSOR PRECISA ASSEGURAR-SE QUE O POEMA É DE CONHECIMENTO DOS ALUNOS, E QUE ELES SABEM DE MEMÓRIA.

PROCEDIMENTOS DOS ALUNOS:

OS ALUNOS PRECISAM:

- CONHECER O POEMA.
- CONSULTAR A LISTA DE PALAVRAS, PARA
DESCOBRIR QUAL É A CERTA.
- SOCIALIZAR AS RESPOSTAS ENCONTRADAS.

ORDERNAR AS PARTES DO POEMA, AJUSTANDO O
FALADO AO ESCRITO.

RELATÓRIO:

PEDI QUE OS ALUNOS LESSEM O POEMA
INCOMPLETO VÁRIAS VEZES.

DEPOIS, ENTREGUEI UMA OUTRA FOLHA QUE
TINHA AS PALAVRAS CERTAS, PARA COMPLETAR E
CONSULTAR PARA PODER COMPLETAR COM A PALAVRA
CORRETA.

PROJETO TEIA DO SABER UNICAMP-2006.

ALUNA:

PROFESSOR:

POEMA: A FOCA

COMPLETE COM AS PALAVRAS QUE FALTAM, CONSULTANDO AS DADAS ABAIXO.

QUER VER A FOÇA _____

FICAR FELIZ?

É PÔR UMA BOLA _____

NO SEU NARIZ _____

QUER VER A FOCA

BATER PALMINHAS _____?

É DAR A ELA

UMA SARDINHA _____

QUER VER A FOCA

FAZER UMA BRIGA _____?

É ESPETAR ELA BEM NA BARRIGA _____

ANEXO 10

- Plano elaborado por Cleide

UNICAMP

Projeto Leia do Saber 2006

Curso Ler para Aprender Prof. Luis Lamarego

Aluna: Cláudia Regina Miorin - Sala 19

Objeto

Parâmetros: Jogos, Romances

Indicador

Realiza em uma 2ª série com 29 alunos onde 20
quase a metade está alfabetizada e o restante em
alfabeto-alfabética. Nesse modo, o trabalho
é realizado com os alunos que não sabem ler
e escrever, para que possam ler e escrever
com fluência e compreensão. O trabalho é
realizado em sala de aula, com o apoio da
biblioteca da escola, com o apoio da comunidade
e com o apoio da família. O trabalho é
realizado em sala de aula, com o apoio da
biblioteca da escola, com o apoio da comunidade
e com o apoio da família. O trabalho é
realizado em sala de aula, com o apoio da
biblioteca da escola, com o apoio da comunidade
e com o apoio da família.

Projeto Leia do Saber 2006

Curso Ler para Aprender

Prof.

Universidade Estadual de Campinas

Projeto Teia do Saber 2006

Curso Ler para Aprender - Prof.

Aluna:

Sala 19

1. Texto

Parlenda: "Hoje é Domingo"

2. Justificativa

Leiono em uma 2ª série, com 34 alunos, dentre os quais a metade está alfabetizada e o restante na fase silábica-alfabética. Deste modo escolhi uma parlenda para trabalhar com os alunos, pois, como se sabe, músicas, parlendas e poemas conhecidos são textos privilegiados para o trabalho com a letra e a escrita na alfabetização. Como são de fácil memorização, permitem que o aluno se concentre em questões de notação e focalize sua atenção na escrita da palavra. Nessa atividade o aluno precisa estabelecer correspondência entre as partes do oral e as partes do escrito, ajustando o que sabe de cor à escrita convencional.

O texto foi escolhido também por fazer parte do repertório da criança e promover a interação social entre os alunos, pois quem sabe orienta quem não sabe ao relacionar o oral à escrita.

3. Objetivos:

- Estabelecer correspondência entre a linguagem oral à linguagem escrita,
- Escutar, interpretar e reproduzir parlendas oralmente,
- Utilizar-se dos conhecimentos que possui sobre a escrita para organizar o texto memorizável,
- Organizar na sequência lógica as partes escri-

tas correspondentes às partes faladas,

- Observar que o texto é segmentado em frases,
- Reconhecer a linguagem escrita como recurso simbólico da memória e organizadora do pensamento.

4. Duração da atividade

Aproximadamente 1 hora e 30 minutos.

5. Desenvolvimento

Iniciarei a atividade questionando os alunos se conhecem a parlenda "Hoje é domingo". Diante das respostas, poderei observar quantos alunos já sabem recitá-la. Faremos essa atividade oral, de forma lúdica, em que iniciarei a parlenda, pararei num determinado ponto e eles continuarão.

Após esse momento, levarei as frases da parlenda escritas em tiras de papel, bem grandes. Distribuirei-as entre os alunos. Em seguida solicitarei para que o grupo organize essas frases na sequência lógica em que ocorrem. Assim que começarem a identificá-las e selecioná-las na ordem, fixarei-as na lousa seguindo a organização feita pelas crianças.

Após solicitarei para que leiam apontando para as frases. Dessa forma poderão verificar se está correta a organização.

Comentaremos sobre a interpretação da parlenda.

Em seguida distribuirei a parlenda mimeografada, com as frases desorganizadas para que celem-nas organizadas no caderno. Os alunos terão como apoio o texto fixado na lousa.

6. Resultado e análise após a aplicação:

Essa atividade promoveu o envolvimento de todos os alunos, assim, houve interação social e cognitiva. Foi um trabalho coletivo de inter-relações.

A atividade permitiu aos alunos utilizar-se de seus conhecimentos prévios, uma vez que já conheciam a parlenda, por estar ligada a situações reais de sua vida, assim a aprendizagem pode ter um significado.

Essa atividade proporcionou aos alunos passar seus conhecimentos da linguagem oral para organizá-la na forma escrita.

Os alunos alfabéticos queriam que tirasse a parlenda fixada na lousa para que fizessem sem olhar, evidenciando assim o domínio desse conhecimento e da leitura/escrita. Em contrapartida, os alunos com dificuldades não queriam que tirasse a parlenda da lousa. Diante desse conflito de opiniões, sugeri que os alunos alfabéticos fizessem a atividade sem olhar para a parlenda fixada e que deixaria na lousa para outros que quisessem se orientar.



Parlenda desorganizada:



PÉ DE CACHIMBO.

O TOURO É VALENTE,

CACHIMBO É DE OURO,

HOJE É DOMINGO.

BATE NO TOURO,

BATE NA GENTE

CAI NO BURACO,

A GENTE É FRACO

O BURACO É FUNDO,

ACABOU-SE O MUNDO!

MOME? JAQUELINE

ARRUME A PARLENDAS?

PARLENDAS

HOJE É DOMINGO.

PÉ DE CACHIMBO.

CACHIMBO É DE OURO,

BATE NO TOURO,

O TOURO É VALENTE,

BATE NA GENTE

A GENTE É FRACO

CAI NO BURACO,

O BURACO É FUNDO,

ACABOU-SE O MUNDO!

ANEXO 11

- **Projeto de leitura elaborado por Cleide, Daniel, Nilmara e Renata**

Universidade Estadual de Campinas – Instituto De Estudos da
Linguagem –
Projeto Teia do Saber 2006
Curso Ler para Aprender
Professor :

Trabalho Final do Segundo Módulo

Tema: Folclore

Alunos:

Tema: Folclore
Duração: 4 semanas
Turma: primeira série

1- Justificativa:

Este projeto visa resgatar a cultura popular folclórica, enfocando a participação e o envolvimento dos alunos assim como a integração cultural entre alunos, escola e família por meio da linguagem escrita e pictográfica.

2- Objetivos:

- ❖ Resgatar a importância do folclore como desenvolvimento cultural.
- ❖ Integrar as diferenças culturais regionais,
- ❖ Perceber-se como parte dessa cultura popular,
- ❖ Conhecer hábitos alimentares,
- ❖ Identificar a importância da preservação das matas.
- ❖ Levar o aluno a manipular e compreender a linguagem escrita.
- ❖ Utilizar a linguagem verbal e não-verbal.
- ❖ Elaborar palavras, frases e organizar idéias.
- ❖ Refletir sobre o assunto tratado, opinando sobre as informações contidas no texto.
- ❖ Comparar códigos diferentes: escrita, pintura e desenho.

3- Estratégia:

A organização das atividades seguem o cronograma:

Primeira semana: Lenda do Curupira

Culminância: Exposição das pesquisas sobre atitudes que o homem não deve ter com a natureza.

Segunda semana: Adivinhas

Culminância: Campeonato de adivinhas com dez perguntas para cada equipe.

Terceira semana: Lenda do Lobisomem

Culminância: Confeção de máscara do Lobisomem e conto da lenda feito pelas crianças.

Quarta semana: Parlenda

Culminância: Festival de comidas típicas (cada aluno deve trazer um tipo): cocada, pé-de-moleque, milho cozido, pipoca, etc.

As atividades se desenvolvem durante a semana e a culminância ocorre toda sexta-feira.

Desenvolvimento das atividades de Leitura

As atividades foram organizadas e aplicadas de acordo com os objetivos planejados. As leituras tiveram caráter sócio-cognitivo.

As parlendas e as adivinhas foram trabalhadas com músicas seguindo com o oferecimento dos textos e das atividades sequenciadas nas atividades em anexos.

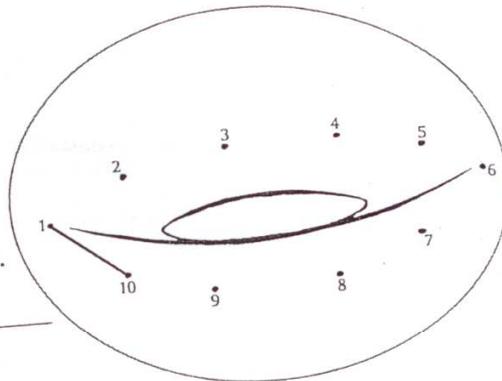
A lenda do Lobisomem foi distribuída e lida pelo professor e em seguida realizada as atividades em anexo.

A lenda do Curupira foi trabalhada com grupo de seis crianças; realizaram a leitura fatiada, assim mobilizaram recursos cognitivos contando com a interação para efetuarem a leitura corretamente.

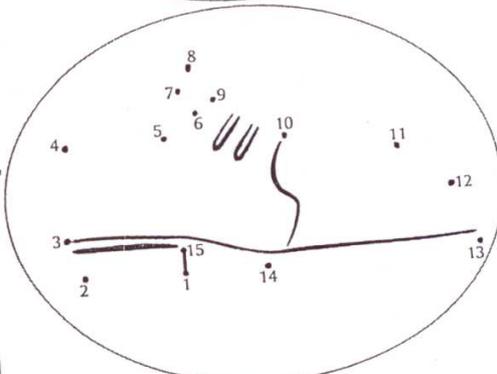
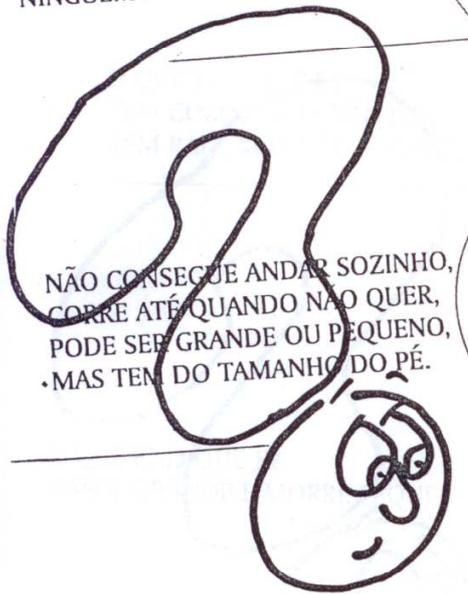
Algumas atividades eram ilustradas com figuras a fim de permitir à criança a visualização, isto é, transformar o texto em imagens mentais.

Durante a realização das atividades os alunos tiveram oportunidade de ativar seus conhecimentos prévios, bem como algumas despertaram a dedução (parlendas, cruzadinha, caça-palavra) e outras despertaram a indução (reescrita da lenda do Lobisomem), possibilitando a exploração da linguagem escrita.

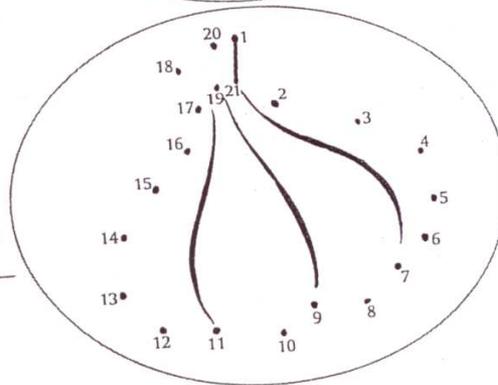
VIVE EM CIMA DA MESA,
 COSTUMA MATAR A FOME,
 COMPRA-SE PARA COMER,
 NINGUÉM MASTIGA E NEM COME.



NÃO CONSEGUE ANDAR SOZINHO,
 CORRE ATÉ QUANDO NÃO QUER,
 PODE SER GRANDE OU PEQUENO,
 MAS TEM DO TAMANHO DO PÉ.



TEM BARBA E NÃO É HOMEM,
 TEM DENTES E NÃO É GENTE.



Vamos ler?

O CURUPIRA

DIZ A LENDA, QUE O CURUPIRA VIVE NAS FLORESTAS E É PROTETOR DAS ÁRVORES E DOS ANIMAIS.

SEGUNDO A CRENÇA POPULAR, ELE SE PARECE COM UM MENINO: TEM CABELOS VERMELHOS E ARREPIADOS E OS PÉS VOLTADOS PARA TRÁS.

AO PERCEBER CAÇADORES OU DEVASTADORES DA MATA, O CURUPIRA PREPARA ARMADILHAS, DEIXANDO COMO RASTROS, SEUS PÉS AO CONTRÁRIO, ENGANANDO OS CAÇADORES QUE SE PERDEM NA SELVA.

O CURUPIRA NÃO PERDOA AQUELES QUE MATAM ANIMAIS INDEFESOS OU FÊMEAS PRENHAS. SUA PUNIÇÃO É SEMPRE SEVERA.

AO ENTRAREM NA MATA, EVITEM FAZER FOGUEIRAS PARA NÃO CAUSAR INCÊNDIOS E NÃO MALTRATEM OS ANIMAIS.

O CURUPIRA ESTÁ SEMPRE ATENTO PARA DEFENDER A FLORESTA E SEUS HABITANTES.

"ATIVIDADES DE FOLCLORE"
ED. CIRANDA CULTURAL.



NOTA: Conhecido como defensor das matas. Segundo a lenda, o curupira é um índio pequeno que surge e desaparece de repente. Tem os pés virados para trás e faz ruídos misteriosos para confundir e assustar os caçadores e os agressores das matas.

Em sua opinião como era o Curupira?

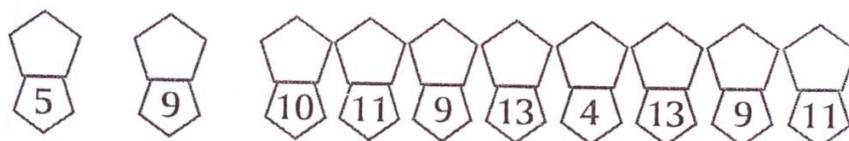
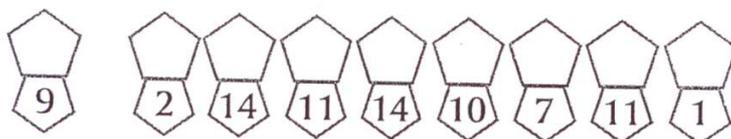
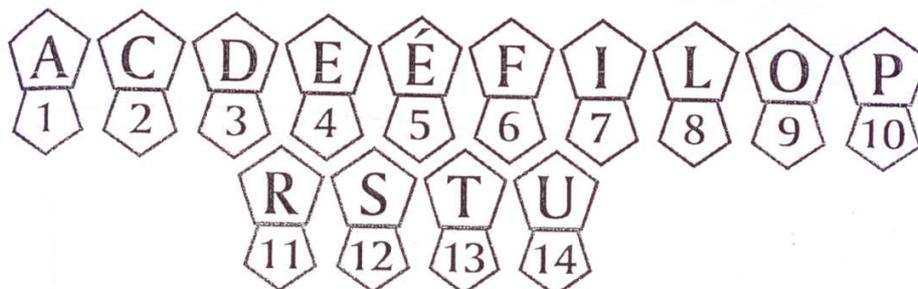
Você acha que ele era feio? Por quê?

Você acha correta a atitude do Curupira de assustar os caçadores e as pessoas que destroem as matas? Por quê?

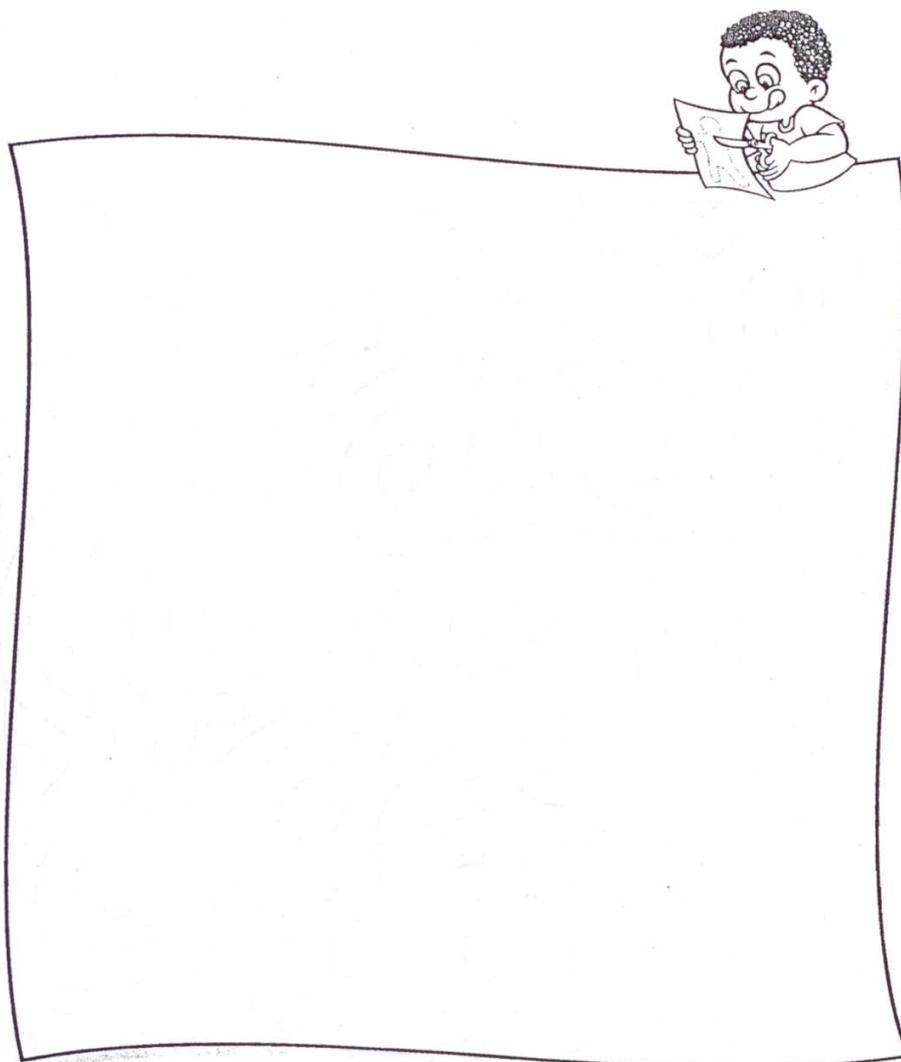
Qual seria a sua atitude se você fosse o Curupira?

Você é esperto(a)? Vamos ver...

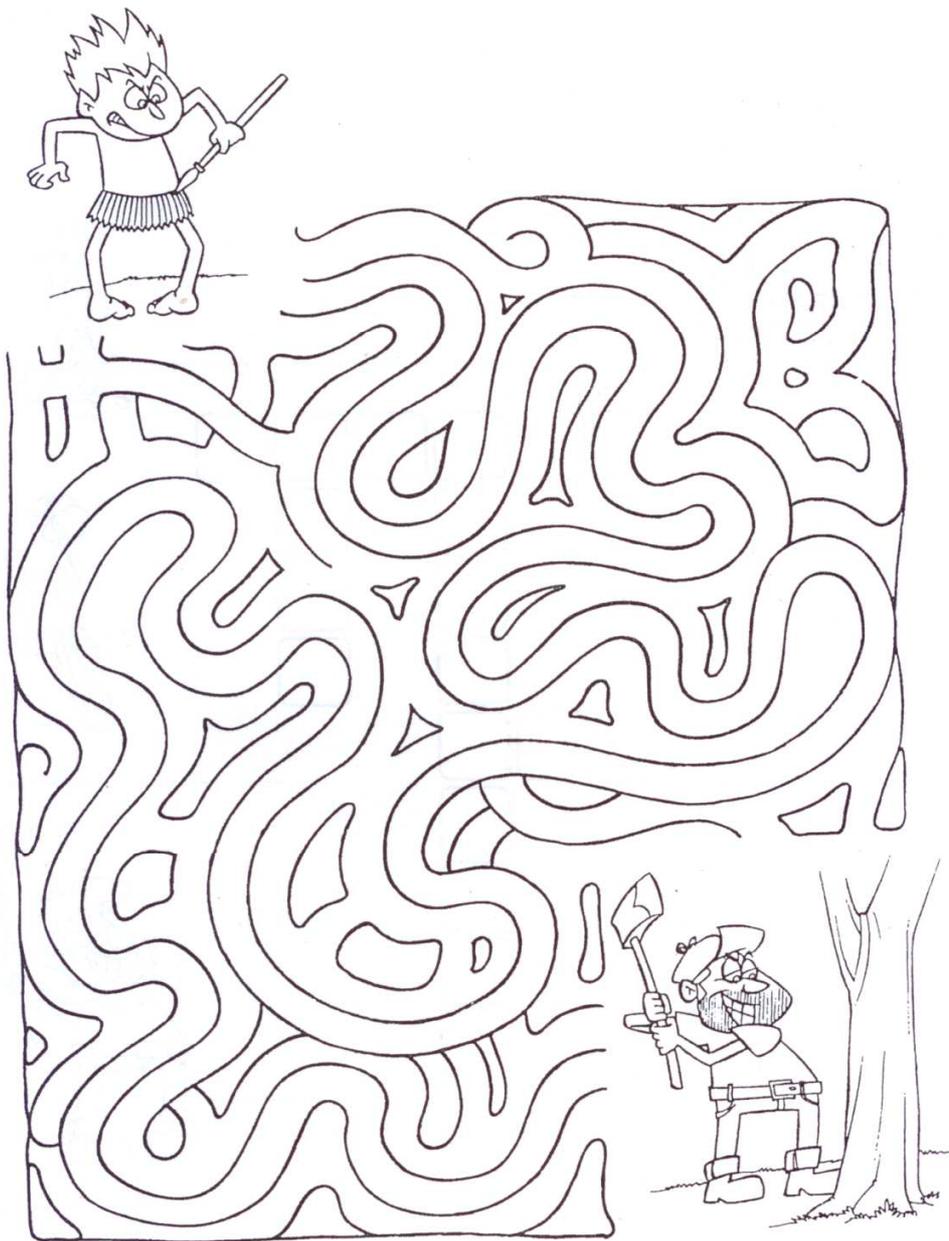
TROQUE O NÚMERO PELA LETRA E ESCREVA A FRASE.



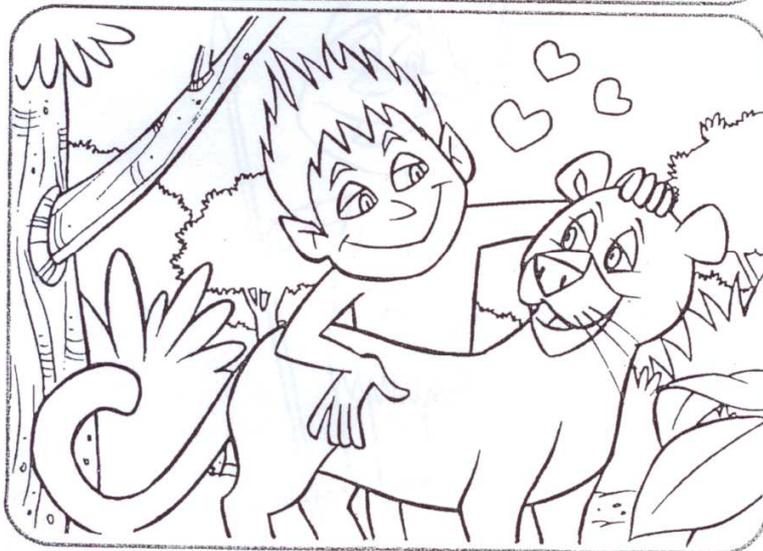
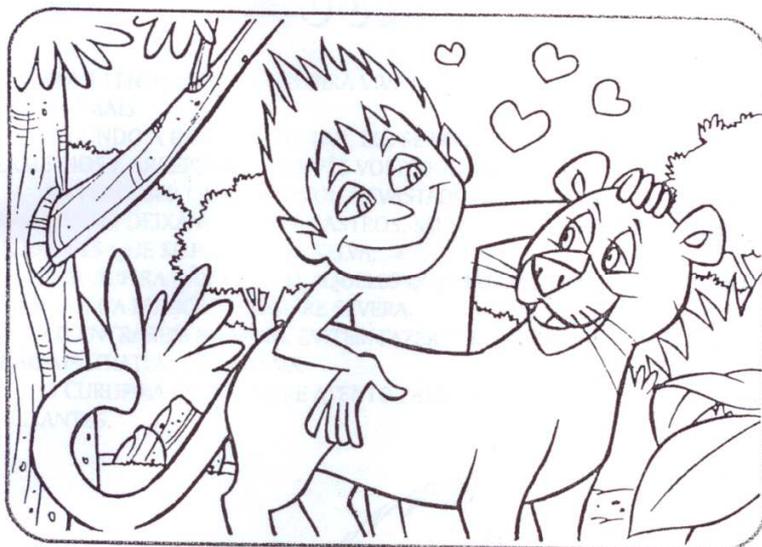
Depois de recortar de revistas ou jornais cenas que mostram atitudes que o homem não deve ter contra a natureza, cole no espaço abaixo.



O lenhador está prestes a cometer um ato que o Curupira não gosta. Seja rápido e ajude o Curupira a chegar até o lenhador.



Vamos ver se você é atento(a) a tudo o que vê.
O Curupira adora os animais da floresta.
Descubra cinco diferenças entre as cenas abaixo.



Vamos ler a lenda do lobisomem?

LOBISOMEM

NAS NOITES DE QUINTA PARA SEXTA-FEIRA, QUANDO A LUA ESTÁ CHEIA, TODOS FICAM BEM PREOCUPADOS... É NOITE DE LOBISOMEM.

ESTA É UMA LENDA MUITO ANTIGA.

DIZEM QUE NASCE UM LOBISOMEM, QUANDO A MÃE TEM SETE FILHAS E O OITAVO É HOMEM.

ELE CRESCE COMO UMA CRIANÇA NORMAL E AOS TREZE ANOS SE TRANSFORMA EM LOBISOMEM PELA PRIMEIRA VEZ.

ELE É METADE HOMEM E METADE BICHO, PARECE COM UM LOBO. TEM O CORPO COBERTO POR PÊLOS E ORELHAS PONTUDAS. DIZEM QUE FICA NAS ENCRUZILHADAS OU NA PORTA DOS CEMITÉRIOS ESPERANDO SORRATEIRO, SUA VÍTIMA E UIVANDO PARA A LUA.

O LOBISOMEM ATACA AS PESSOAS E SUGA-LHES O SANGUE. QUEM É ATACADO POR UM LOBISOMEM, SE NÃO MORRER, TAMBÉM SERÁ VÍTIMA DESTA TRISTE SINA E SE TRANSFORMARÁ NUM LOBISOMEM.

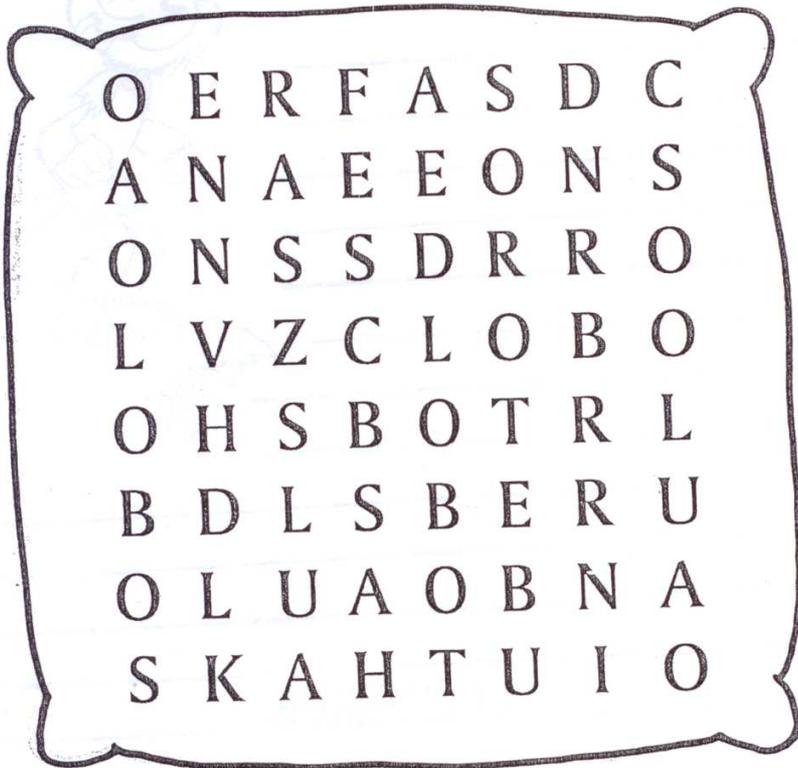
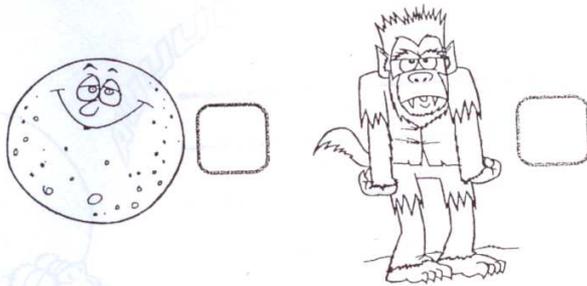
AO AMANHECER, QUANDO O GALO CANTA, ELE SE TRANSFORMA EM HOMEM NOVAMENTE.

PARA DESFAZER A SINA, É PRECISO CHEGAR BEM PERTO DELE, E SEM QUE ELE PERCEBA, BATER-LHE BEM FORTE NA CABEÇA COM UMA TORA DE CARVALHO.

ATIVIDADES DE FOLCLORE
ED. "CIRANDA CULTURAL".



Tente resolver o caça-palavras.
Encontre no diagrama abaixo os nomes das figuras e anote no quadrado quantas vezes cada uma aparece.



Hora de escrever...

Escreva o que você aprendeu sobre o lobisOMEM.



CURIOSIDADE

VOCÊ SABIA QUE O LOBISOMEM APARECE SOMENTE NAS SEXTAS-FEIRAS DE
LUA CHEIA E UIVA COMO UM LOBO?

Você sabe o que são parlendas?

Parlendas são versos usados para brincar, contar, escolher, divertir, organizar a brincadeira ou “embalar” as crianças.



Parlenda do Macaco

MACACO FOI À FEIRA
NÃO TEVE O QUE COMPRAR
COMPROU UMA CADEIRA
PRA COMADRE SE SENTAR
A COMADRE SE SENTOU
A CADEIRA ESBORRACHOU
COITADA DA COMADRE
FOI PARAR NO CORREDOR.

“CIRANDA DE CANTIGAS”
ED. CIRANDA CULTURAL



Agora é hora de escrever.
Faça de conta que você é a comadre que ganhou a cadeira do macaco.
O que você diria para ele se a sua cadeira quebrasse e você fosse parar no
corredor?



ANEXO 12

- Projeto de leitura elaborado por Ingrid

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS-
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROJETO TEIA DO SABER-2006
CURSO LER PARA APRENDER
METODOLOGIAS DE ENSINO DA LEITURA
EM TODOS OS COMPONENTES
CURRICULARES DO CICLO -1 DO ENSINO
FUNDAMENTAL.
PROFESSOR:

ALUNA:]

PROJETO:BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

TEMA:BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

TEMA:BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

TIPO DE ATIVIDADE:LEITURA E ESCRITA.

DURAÇÃO:UMA SEMANA.

OBJETIVO:

O OBJETIVO DESSA ATIVIDADE É AMPLIAR O CONHECIMENTO DOS ALUNOS Á RESPEITO DOS DIVERSOS TIPOS DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS PARA QUE ELES POSSAM BRINCAR.

JUSTIFICATIVA

AS CRIANÇA EM GERAL, TEM MUITO INTERESSE POR BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS MAS NÃO CONHECEM AS REGRAS QUR EXISTEM EM CERTAS BRINCADEIRAS .

OS ALUNOS PRECISAM:

- *ESCOLHER AS BRINCADEIRAS.
- *AMPLIAR O REPERTÓRIO DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS
- * LER EM VOZ ALTA PARA OS COLEGAS.
- *ESCREVER AS REGRAS DAS BRINCADEIRAS.
- *DESENVOLVER AS ATITUDES COMPERATIVAS.
- *ESCULTAR OS COLEGAS LER.
- *PESQUISAR COM OS PAIS, AS BRINCADEIRAS QUE ELES MAIS GOSTAVAM QUANDO ERAM CRIANÇAS.

PROCEDIMENTO DO PROFESSOR

- *CONVERSAR COM OS ALUNOS SOBRE REGRAS DE BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS.
- *LEVAR OS ALUNOS NA BIBLIOTECA,PARA QUE CONSULTEM LIVROS QUE TENHAM BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.

*PROMOVER MOMENTOS DE ESCRITA E LEITURA ACOLHENDO AS IDÉAS DOS ALUNOS POSSIBILITANDO QUE SEJAM COLOCADO EM PRÁTICA.

*LER EM VOZ ALTA PARA OS ALUNOS.

*PROPOR,QUE CADA ALUNO,ESCREVA E DEPOIS LEIA PARA OS COLEGAS O NOME DA BRINCADEIRAS QUE MAIS GOSTOU.

*EXPLICAR PARA TODOS COMO SE JOGA A BRINCADEIRA ESCOLHIDA E BRINCAR

*PROPOR,QUE AS BRINCADEIRAS ESCOLHIDAS SEJAM ENSINADAS PELOS MESMOS ALUNOS QUE AS PROPUSERAM.

*BRINCAR E ENSINAR PARA AS OUTRAS SALAS NO RECREIO.

RELATÓRIO

PROPUS, A OS ALUNOS QUE PESQUISASSEM, COM OS SEUS PAIS QUAL AS BRINCADEIRAS DE QUE MAIS GOSTAVAM QUANDO CRIANÇAS.

CADA CRIANÇA ANOTOU COMO SE JOGA A BRINCADEIRA E EXPLICOU PARA OS COLEGAS.

O PROFESSOR, LEU EM VOZ ALTA PARA OS ALUNOS A LISTA.

DESTRIBUIU, TEXTOS DAS BRINCADEIRAS ESCOLHIDAS E FEZ A LEITURA EM VOZ ALTA, CADA DIA FOI LIDA UMA BRINCADEIRA E BRINQUEDOS.

FOI RESPONDIDOS QUESTIONÁRIOS ORALMENTE E ESCRITOS POR TODOS OS ALUNOS.

PEDI, PARA QUE OS ALUNOS CONVERSASSEM COM OS FAMILIARES BUSCANDO INFORMAÇÕES SOBRE AS FÓRMULAS DE ESCOLHAS: ONDE BRINCAVA, QUANDO BRINCAVA, COM QUEM BRINCAVA E FAZER UM RELATÓRIO.

LER EM VOZ ALTA PARA OS COLEGAS. PEDI, QUE OS ALUNOS DESCREVESEM UMA BRINCADEIRA QUE MAIS GOSTOU, E APRESENTASSEM PARA OS COLEGAS QUE DEVERIA BRINCAR NO RECREIO PASSANDO PARA AS DEMAIS CRIANÇAS DE OUTRAS SALAS.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.