UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARIANE GOMES DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA, LEITURA E LITERATURA NO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – PROFA**

São Paulo
2008

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ARIANE GOMES DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA, LEITURA E LITERATURA NO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – PROFA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre, na Área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, sob orientação do Professor Doutor José Cerchi Fusari.

São Paulo
2008

ARIANE GOMES DE LIMA

**FORMAÇÃO CONTÍNUA, LEITURA E LITERATURA NO
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – PROFA**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado apresentada por Ariane Gomes de Lima e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Orientador: _____

Professor Doutor José Cerchi Fusari

Comissão Julgadora:

Professora Doutora Mary Julia Martins Dietzsch

Professora Doutora Maria Amélia Rosário Santoro Franco

O processo de escrever é feito de erros – a maioria essenciais – de coragem e de preguiça, desespero e esperança, de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada, não conduz a nada, e de repente aquilo que se pensou que era ‘nada’ era o próprio assustador contato com a tessitura de viver – e esse instante de reconhecimento, esse mergulhar anônimo na tessitura anônima, esse instante de reconhecimento (igual a uma revelação) precisa ser recebido com a maior inocência, com a inocência de que é feito. O processo de escrever é difícil? Mas é como chamar de difícil o modo extremamente caprichoso e natural como uma flor é feita.

Clarice Lispector

DEDICATÓRIA

*A meu pai, **Aldo**, quem primeiro leu para mim e de quem sou herdeira do prazer de ler e do gosto pelos livros.*

*A minha mãe, **Maria José**, quem me ensinou a ler os acontecimentos da vida em seus detalhes, na sua beleza e na sua simplicidade: quem com paciência viu-me aprender suas lições.*

AGRADECIMENTOS

Ao **Professor José Cerchi Fusari**, pela orientação, pelo desvelo e pelas muitas leituras – de livros, de cinema, de música e da vida. Seu incentivo e também seu trabalho em função do desdobramento desta investigação de mestrado foram essenciais para que eu pudesse ampliar a minha visão de mundo e meu desejo de dividir o que tenho recebido. Obrigada!

À **Professora Mary Julia Martins Dietzsch**, pelo encontro no Curso de Graduação em Pedagogia e por receber-me prazenteiramente no Laboratório de Literatura Infantil da FE-USP, lugar em que se originaram as primeiras perguntas a respeito da formação dos professores e do seu direito de ler literatura. Pela leitura cuidadosa de meu trabalho e por todas as orientações feitas no Exame de Qualificação.

À **Professora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco**, pela gentileza e atenção com que tratou meu trabalho em todo o tempo. Pelas orientações e indicações feitas no Exame de Qualificação e pela tão amável maneira de participar de minha investigação e de minha formação.

Às **Professoras Maria Isabel de Almeida e Sônia Kramer**, por aceitarem partilhar comigo deste trabalho, participando como professoras suplentes da Banca de Arguição e Defesa.

À **Professora Dislane Zerbinati Moraes**, pelo tão caloroso e alegre desejo de saber se tudo ia bem. Obrigada por sua consideração e pelo seu incentivo à pesquisa, à leitura e à escrita.

À **Professora Denice Barbara Catani**, por incentivar-me à realização da pesquisa em Educação e por insistir na importância de que esse processo não se constitui apenas de leitura e escrita, mas também da elaboração de boas perguntas.

À **Professora Massako Taminato**, pelas primeiras histórias em meu processo de formação, quando eu ainda dava os primeiros passos como aspirante à professora no CEFAM de São Bernardo do Campo. Sua competência, autoridade e seriedade são um exemplo de que muito me orgulho.

Às **professoras Rosaura Angélica Soligo, Rosana Dutoit, Valéria Dutoit, Margareth Buzinaro, Rosa Maria Monsanto Glória e Sandra Maria Monsanto Glória**, pelas infinitas contribuições, esclarecimentos prestados sobre o PROFA, por meio das entrevistas, de conversas por e-mail. Todas vocês foram muito gentis e sem suas palavras este trabalho não teria a mesma graça e a mesma nobreza. Suas colaborações foram essenciais para reafirmar o valor do trabalho como professoras alfabetizadoras e como idealizadoras de um tempo e de espaços mais dignos para a formação dos professores brasileiros.

Aos **meus pais, Aldo e Maria José, e à minha irmã, Adriane**, pelo amor e encorajamento e por terem cuidado de mim enquanto eu ia cuidando da realização deste trabalho. Obrigada por lerem e me ajudarem a traduzir as alegrias, as inquietações, as expectativas, os sonhos que permearam estes anos de estudo e trabalho como professora.

À **Família Gomes: Pr. Jorge, Vera, Jorge Eduardo e Vivian**, queridos irmãos, a quem devo a alegria do encontro e da amizade. Seu empenho e apoio para que eu ingressasse no Curso de Graduação e depois no de Pós-Graduação são, para mim, um bem preciosíssimo. Obrigada pelo incentivo e por todo o afeto.

À **Família Canossa: Izolda, Hilário e Mariana**, pela amizade e pelo afeto com que sempre me acolherem. À Izolda, gratidão especial, pelo incentivo à carreira docente e pela conduta exemplar como minha admirável professora.

Aos **irmãos e amigos da Igreja Batista em Vila Marchi – SBC**, pelo carinho constante, pelas muitas leituras e estudos bíblicos partilhados. Em relevo, minha gratidão ao Pr. Laédis P. Pereira e à sua família e à Rosângela, Rejayne e Rosilene Cardoso.

À **Maria Cristina P. Vilas**, pelas leituras cuidadas das primeiras idéias e primeiras palavras que foram, uma vez, esta Dissertação de Mestrado. Obrigada também pelo incentivo às leituras de Clarice Lispector. Ainda tenho muito que descobrir neste mundo, mas agradeço profundamente pelo que descobri caminhando com você.

À **Márcia C. Schaeffner**, pelas leituras que antecederam o Exame de Qualificação. Por compartilhar comigo seus registros e suas idéias a respeito da Educação. A sua seriedade e seu compromisso com a educação de crianças pequenas são um exemplo para mim. Obrigada também por Dostoiévski, Sartre, Manoel de Barros, Helene Hanff, Alain e por toda a doçura dos livros infantis.

À **Ester M. Broner**, por ter me ensinado, pelo exemplo, como desvendar os segredos do desafiador exercício de ser professora de professores. Sua generosidade e sua amizade, tão cheia de ternuras, são imensuráveis. Obrigada por apresentar-me ao PROFA.

Às **colegas do Curso Graduação em Pedagogia, Luciana, Ana Carolina, Mariana, Maria José, Patrícia Rosa, Ione, Terezinha, Stela, Ana Maria e Clélia** obrigada pelas conversas, pelo incentivo e pelo animador desejo de que tudo corresse bem.

À **Elisabet Gomes, Fátima Bonifácio, Mariana Fernandes e Patrícia Takada** pela companhia e partilha nos tempos do Curso ADI Magistério. De suas alegrias e entusiasmos diante dos desafios do trabalho docente, retiro lições para toda a vida.

À **Equipe da EMEI Antonio Figueiredo Amaral, Elsa, Andréa, Ivana, Paulo, Rose, Laodicéia, Telma, Sonia, Beth, Zazá, Tavane, Simone, Isabel, Antonio, Ana Lúcia, Claodenice**, que aceitaram ler muitas histórias e livros comigo e por sua paciência com meu tempo, exíguo, na maioria das vezes. Admiro todos vocês... À Elsa Costa, gratidão pela amizade, pelo apoio, incentivo, pelas leituras de revistas, pelos livros e pela paciência em ler e ouvir as minhas histórias e inquietações como professora. À Telma Melo, gratidão especial pelos muitos livros, poemas, músicas e filmes indicados; acredite: a sua vivacidade e alegria foram essenciais para animar todo o processo. À Beth, obrigada por acolher as minhas idéias e novidades para o trabalho com as crianças com tanto interesse e por participar delas sem restrições. À Rosely Marinheiro, por ter me ensinado, enquanto íamos trilhando desertos silenciosos, lendo livros com histórias do Oriente, que a paciência e a calma diante dos livros e do desafio da leitura é sempre o melhor caminho.

À **Marcia Museneck**, agradeço porque com paciência e atenção auxiliou-me com esclarecimentos sobre o PROFA e sobre as questões de alfabetização e letramento. Também pelos muitos livros emprestados, pelas músicas e histórias, tão bonitas que muitas vezes fizeram nossos olhos brilharem como se fôssemos tão pequenas como nossos alunos.

À **Melissa Carnelos**, pela sugestão de leituras em francês e pelas ternuras, verdades e inquietações humanas, temas de nossas agradáveis conversas.

Às **professoras da EMEI Antonio Figueiredo Amaral e EMEI Armando de Arruda Pereira** por sua solicitude ao responder minhas questões sobre suas leituras.

Ao **Persio Nakamoto**, pela ajuda prestada na organização e impressão do material do PROFA, pela primorosa revisão final do trabalho e também pelo auxílio na resolução das muitas solicitações do Programa de Pós-Graduação da FE-USP.

À querida **Paula Marreiros**, pelo auxílio na tradução do resumo para o inglês.

Aos **colegas do GEPEFE** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – da Faculdade de Educação da USP, que apesar da pouca convivência, reafirmaram o valor do trabalho em grupo e da parceria. Obrigada por todas as vezes que me acolheram com entusiasmo e afeição em suas reuniões. À Amanda, Andrés, Beth, Jane, Livia, Vera Maria, Vera Tachinardi e Wanderson, gratidão especial pelos momentos divididos como orientandos do professor Fusari.

Ao **Ministério da Educação – MEC** –, representado pelo Centro de Documentação, Memória, Informações e Atendimento ao Cidadão da Secretaria de Educação Básica, que atendeu gentilmente às nossas solicitações enviando-nos publicações do PROFA.

LIMA, Ariane Gomes de. **Formação contínua, leitura e literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. 2008. (199p.). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

RESUMO

Esta investigação tem por objetivo compreender a proposta de leitura de textos literários feita no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – e, para desenvolvê-la, o trabalho foi dividido em três partes principais que consistiram em: 1. Constatar o lugar ocupado pelo referido Programa na história dos processos de formação e profissional docente no Brasil; 2. Analisar o tema da leitura e da literatura no contexto deste Programa; 3. Conhecer, por meio de entrevistas com professoras participantes do Programa, quais as contribuições oferecidas por este ao percurso de formação profissional e às práticas docentes. Esse Programa foi implantado e implementado pelo Ministério da Educação brasileiro entre os anos de 1999 e 2001, tendo como finalidade oferecer subsídios metodológicos aos professores que ensinam a ler e a escrever, visto os desafios enfrentados por eles no trabalho com os alunos das séries iniciais no que diz respeito, em especial, ao processo de alfabetização. Uma das estratégias de formação adotada pelo PROFA é a leitura compartilhada de textos literários, compreendida por seus elaboradores como meio de incentivar os professores à prática da leitura e de conscientizá-los sobre a importância desse exercício para o avanço de seu próprio trabalho com os alunos. Da leitura dos materiais elaborados para este Programa e dos depoimentos de seis professoras que participaram do PROFA, compreendemos que a leitura de textos literários em contextos de formação contínua de professores é importante não só para a valorização dessa prática e para a melhoria dos índices de qualidade do ensino da leitura e da escrita, como também para a formação pessoal e profissional de todo o educador e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos educandos. Benefício que se estende a professores e alunos, contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreender melhor o mundo, o outro e a si mesmo.

Palavras-chave: formação contínua, leitura e literatura, PROFA.

LIMA, Ariane Gomes de. **Formação Contínua, Leitura e Literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**. 2008. (199p.). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

ABSTRACT

The objective of this work is to understand the proposal of the reading of literary texts made in the reading and writing teacher training at PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores). This work was divided in three main parts as follows: 1. To establish the program's position in the history of professional teaching training in Brazil; 2. To analyze the subject of the reading and literature in the context of this Program; 3. Based on the interviews, to know the Program's contributions to the professional development and teaching practice for the teachers that take part of this program. This Program was implanted and implemented by the Brazilian Ministry of Education between 1999 and 2001, having as its main purpose to offer methodological resources for the teachers who teach to read and to write, considering the challenges they face in their work with Primary School students, especially in the literacy process. One of the teaching strategies used by PROFA is the shared reading of literary texts, understood by its developers as a way to stimulate the teachers to the reading practice and to make them aware of the importance of this exercise for the development of his/her own work with the students. Based on the reading of the materials elaborated by the Program and by the interviews made with six teachers who participated of the PROFA, we understand that the reading of literary texts in contexts of continuous teacher training is important not only for the valuation of this practice and the improvement of the index of quality in reading and writing teaching, but also for the personal and professional development of the educator and, consequently, for the students' learning. This is a benefit that is extended to teachers and students, contributing for the development of the capacity to better understand the world, the others and oneself .

KEY WORDS: Continuous Teacher Training, Reading and Literature, PROFA.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	5
AGRADECIMENTOS.....	6
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
Introdução.....	13
1 - Lembranças de uma professora que lia para os seus alunos	14
2 - Leitura, escrita e literatura em meu processo de formação – das descobertas da infância à escrita da dissertação de mestrado	22
3 – Apresentação do Projeto de Pesquisa.....	28
3.1 - Problema, Objetivos e Método.....	30
3.1.1 - Objetivo Geral	31
3.1.2 - Objetivos Específicos.....	31
3.1.3 - Considerações acerca do método.....	32
3.2 - Estrutura do Texto.....	34
 Capítulo I – Notas sobre a História da Formação Docente no Brasil e sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA.....	 35
1.1 - Formação e Profissionalização dos professores primários – recortes da história da formação docente no Brasil.....	36
1.2 - O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores na história dos professores primários brasileiros.....	45
1.2.1 - O MEC e sua participação na definição de necessidades e metas no processo de profissionalização docente.....	54
1.2.2 - Formação inicial e contínua – elementos do processo de profissionalização docente.....	58
1.2.3 - Idéias sobre a formação do professor reflexivo no PROFA.....	60
1.2.4 - Competências profissionais no PROFA.....	65

Capítulo II – Leitura, Literatura e Formação Contínua de Professores.....	72
2.1 – Escrever e ler – notas históricas.....	73
2.1.1 – Escrever e ler na escola primária brasileira – alguns apontamentos.....	76
2.1.1.1 – A escola primária brasileira e os métodos de ensino da leitura.....	79
2.1.1.2 – A escola primária brasileira, o ensino da leitura e o papel do professor.....	83
2.2 – Idéias sobre formação contínua de professores e leitura no PROFA.....	88
2.3 – Os professores e o desafio da leitura.....	94
2.3.1 – Os professores e o encontro com a palavra – práticas de leitura.....	102
 Capítulo III – Leitura e literatura no PROFA: com a palavra, as professoras.....	 107
3.1 – O encontro com o PROFA.....	110
3.2 – Mediação – ler no PROFA.....	113
3.3 – Ser leitor – aprendizados e conquistas decorrentes da experiência com o PROFA.....	120
 Considerações finais.....	 126
 Referências Bibliográficas.....	 134
 Anexos.....	 139

Introdução

Na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar.

Marcel Proust

INTRODUÇÃO

1. Lembranças de uma professora que lia para os seus alunos

“Ela entrava na escola abraçando nossos cadernos “Avante”. (A sala tinha cheiro de roupa lavada. Tudo limpo como água de mina e o mundo ficava mudo para escutá-la. Sobre a sua mesa pousava uma jarra sempre com flores do mato que os alunos colhiam pelo caminho). Ao abraçar os cadernos era como se a professora me apertasse sobre seu coração, me perdendo, com antecedência, os meus erros e acertos. Eu ainda não lia ou escrevia de “carreirinha”. Mas seu olhar foi o meu primeiro livro! Ela me acariciava com seus olhos e derramava sobre mim, uma luz mansa de luar, capaz de alvejar meu desejo obscuro de aprender. Seus olhos me permitiam a liberdade. Sua presença inteira me trazia uma paz azul e uma certeza de que o futuro era possível.

É que Dona Maria Campos levava nossas composições, ditados, cópias, para corrigir em casa. Eu morria de inveja do meu caderno por saber que ele conhecia onde a professora vivia. Seu lápis, metade azul e metade vermelho, bordava em nossos trabalhos as notas que iam de 0 a 10. E trazia sempre uma observação: “muito bom”, “parabéns”, “ótimo”, “mais atenção”, “é preciso estudar mais”. Eu recebia o meu caderno com o coração descontrolado. Parecia que uma borboleta tinha vindo morar em meu peito. Tinha medo de não corresponder aos seus ensinamentos. Não queria que a professora deixasse de me amar.

E como Dona Maria Campos sabia! Para tudo ela tinha uma resposta ou uma outra pergunta na ponta da língua. Dava aulas como se estivesse recitando uma poesia feita de água, névoa, ou nuvem. Eu achava minha professora mais bonita que os poemas. E não era difícil decorar os versos e repeti-los depois, no escuro do meu quarto. Guardava tudo de cor sem esforço.

E quando ela pegava no giz branco e passava o ponto, no quadro negro, eu mordida a ponta da língua esforçando-me para imitar sua escrita. Ela fazia as letras tão bonitas que não me bastava apenas copiar: eu desejava aprender também a sua letra. E como me emocionava aqueles “as” redondinhos, aqueles “emes” como cobrinhas, aqueles “eles” como orelha de coelho espantado.

Em meus momentos de calma eu enchia páginas e outras páginas com seu nome, o nome de minha mãe, de meu pai, da minha escola. Era minha maneira de ter sempre a Dona Maria Campos ao meu lado.

E quando escolhido para passar o ditado no quadro, para os colegas corrigirem o deles, mais eu caprichava na letra.

O difícil era o quadro não ter linha, pois seguir em linha reta, sem estrada dependia também do olhar. Mas para alegrar a professora toda dificuldade era pouca. Se ela me elogiava eu baixava a cabeça. Por fora muita vergonha e por dentro um herói.

Nas horas de leitura em voz alta eu não media esforços. Cada menino lia um pedaço. E a professora escolhia alternado. Ninguém sabia a sua hora. Eu acompanhava as linhas do livro com o dedo. Cheio de medo e desejo esperava a minha vez. Lia, devagar cada palavra, obedecendo a pontuação, controlando o fôlego. Dona Maria Campos dizia que nas vírgulas a gente respirava e no ponto final dava uma paradinha.

Mas o melhor era quando ela nos mandava guardar os objetos. A gente fechava o caderno, guardava o lápis e a borracha dentro do estojo e esperava com os braços cruzados sobre a carteira. Assim, ela continuava mais um pedaço da história. Parecia com a Sant'Ana da capela com o livro no colo. Eu não acreditava que podia existir outro céu além da nossa sala de aula.

Ficava intrigado como num livro tão pequeno cabia tanta história, tanta viagem, tanto encanto. O mundo ficava maior e minha vontade era não morrer nunca para conhecer o mundo inteiro e saber muito, como a professora sabia. O livro me abria caminhos, me ensinava a escolher o destino.

Eu pedia o livro emprestado, depois que Dona Maria terminava. Levava para casa e brincava de escola com meus irmãos menores. Assentava com o livro, com pose de professor, e lia para eles. Era difícil guardar tanta beleza só para mim. Não sei se gostavam da leitura ou se imaginavam, um dia, serem alunos de minha escola.

Meu pai, assentado na escada da casa, prestava atenção à minha leitura, de maneira despistada. De noite, antes de dormir, curioso, ele queria que eu adiantasse um pouco mais da história. Mas eu não contava. Sabia que imaginar fazia parte da leitura¹.

¹ Queirós, Bartolomeu C. “Uma definitiva presença”. Na ponta do lápis – Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro, ano 1, nº 2. Texto disponível na Internet: <http://escrevendo.cenpec.org.br/Leitura/UmaDefinitivaPresenca>

Começo com Bartolomeu Campos de Queirós e com Dona Maria Campos tentando imaginar enquanto leio, e ler enquanto imagino, os fios que constituem essas memórias de uma professora que lia para seus alunos.

Ele, Bartolomeu, menino que ainda não lia nem escrevia de “carreirinha”, lendo no gesto da mestra o que fazia dela uma mulher nobre e ímpar: sua segurança, seu jeito de acariciar com os olhos, seus incentivos, sua letra bonita, sua maneira de ensinar e sua atitude diante da leitura,

[...] mas o melhor era quando ela nos mandava guardar os objetos. A gente fechava o caderno, guardava o lápis e a borracha dentro do estojo e esperava com os braços cruzados sobre a carteira. Assim, ela continuava mais um pedaço da história. [...] Eu não acreditava que podia existir outro céu além de nossa sala de aula.

Dona Maria Campos lia e “o mundo ficava mudo para escutá-la” lia e inspirava o desejo da leitura; lia e fazia seus alunos se aproximarem das viagens e dos encantos das histórias; lia e alegrava o coração do menino Bartolomeu que, querendo andar em linha reta, se esforçava para que ela não o deixasse de amar; lia e repartia com Bartolomeu, com os irmãos e com o pai dele a beleza do mundo; ao abrir o livro, ajudava o menino a escolher o destino: “O mundo ficava maior e minha vontade era não morrer nunca para conhecer o mundo inteiro e saber muito, como a professora sabia”.

Recorro à literatura, à narrativa, à memória, à leitura, para dizer que é disso que fala este trabalho: do exercício de ler entre professores, da possibilidade de encontrar um mundo de idéias, de informações, de segredos, de histórias ao se abrir a página de um livro e, também, do desafio de desnudar, de tornar público, de contar, de elogiar, de dialogar com oportunidades de formação contínua de professores que reflitam esse mesmo ideal.

Fico a imaginar quantos serão os meninos e as meninas – Bartolomeus, Heitores, Lucas, Gracilianos, Marias, Anas, Julias, Fernandas – que estão à espera de sua Dona Maria do Carmo. Talvez alguns ansiosos por ingressar na escola para saber ler e escrever como gente grande, para poder trabalhar como gente grande, para ser gente grande. Talvez outros, sabedores das primeiras letras, mas ainda vacilantes na decifração da palavra escrita, esperando que alguém lhes auxilie (quem sabe uma leitura apenas?) no derradeiro impulso que lhes dará asas para alçar vôos sozinhos nas histórias dos livros. E ainda, talvez, aqueles

que já lêem, já escrevem, mas que esperam poder compartilhar e receber por meio da leitura de alguém (quem sabe uma Dona Maria do Carmo?) o incentivo e a inspiração para continuar, para saber mais e para levar os livros e as histórias às suas casas. Tão diferentes em seus tempos, suas experiências e suas necessidades, mas tão semelhantes num único desejo: o da leitura, de que alguém “continue mais um pedaço da história”.

E então, onde estará, entre os leitores iniciantes do século XXI, a doce e amada Dona Maria do Carmo que, com sua postura leitora, fazia a sala de aula parecer o céu? Ou Dona Maria, de Graciliano² que, com brandura e voz mansa, incitou o menino a continuar a ler? Ou Dona Carmosina³ que, das leituras em voz alta, leituras muito exigidas, cuidadas, fez Fernanda sentir saudades? Leitoras que, no exercício docente, souberam imprimir no coração infantil de seus alunos o desejo de saber, o apreço pela leitura e pelo livro. Onde estará o segredo que animou Dona Maria Campos a ler para seus alunos, a simplesmente ler e fazê-los desejar o conhecimento do mundo inteiro?

Não há dúvidas de que essa é uma questão laboriosa e desafiadora, mas não podemos ser indiferentes à sua atualidade: ela nos toca e nos inquieta. É no tempo presente que as salas de aula brasileiras estão plenas de crianças que desejam saber sobre o mundo, sobre a humanidade e sobre suas histórias e nada melhor do que as narrativas, as histórias, a literatura e os livros para lhes fazer saber, e por que não dizer que ninguém melhor que os professores para lhes contar?

Todavia, penso que antes de adentrar na questão central deste trabalho, que é compreender a orientação, a implicação e os desdobramentos das propostas feitas por um programa de formação de professores alfabetizadores – o PROFA –, no que diz respeito à leitura de textos literários, é importante esclarecer de que leitura e de que literatura se falará aqui.

Leitura, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001), pode ser, entre outras definições: 1. ação ou efeito de ler; 2. ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler; 3. ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou informar; 4. o hábito, o gosto de ler; 5. maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento. E ler, ainda segundo o mesmo dicionário, significa: 1. percorrer com a vista (texto, sintagma, palavra), interpretando-o por uma relação estabelecida entre as seqüências de sinais gráficos escritos (alfabéticos, ideográficos) e os sinais lingüísticos próprios de uma língua natural; 2. dedicar-se, entregar-se

² Ramos, Graciliano. **Infância**. 5 ed. São Paulo: Livraria Martins, 1961.

³ Montenegro, Fernanda. “Doras e Carmosinas”. (Anexo E).

à leitura como hábito ou como paixão; 3. interpretar, compreender; 4. atribuir significado, sentido ou forma a algo que se vê.

De acordo com essas referências, leitura, ação que implica ler, vai desde a decifração de sinais gráficos que traduzem a linguagem oral, passa pela tomada de conhecimento, pela interpretação e compreensão de mensagens e acontecimentos e pode chegar até o gosto de ler, entrega, rendição.

Leitura é, nesses termos, aprendizado, e é preciso trabalho e esforço para dominá-la, esforço para dominar o código primeiro e esforço para analisar (ou constatar) o significado mais tarde (Colomer, 2007), porque é preciso que se saiba os signos para depois, no exercício de decifração destes, traduzidos em palavras e grupos de palavras, avançar para a compreensão do texto lido.

Além da importância dos aspectos neurofisiológicos e cognitivos no processo de aprendizado e desenvolvimento da leitura⁴, importa, neste trabalho, salientar o papel que ela desempenha na formação social de cada indivíduo e nas contribuições que pode oferecer para que, em contato com o texto, cada pessoa tenha chance de saber mais de si mesma, do outro, de suas relações, das histórias que os envolvem, enfim, de identificar-se como ser humano, como cidadão.

Assim sendo, a soma das referências a respeito da leitura me incentiva a persistir na idéia deste trabalho que é compreender a leitura como ação de tomada de conhecimento do conteúdo do texto escrito sim, mas desde que esta não seja uma ação que se limite ao saber apenas como ciência ou constatação de fatos ou informações, mas mais do que isso, que sirva para enriquecer a experiência de cada um e que seja fecunda no sentido de favorecer a compreensão dos acontecimentos, da história, da sociedade, da própria história do indivíduo, que sirva para provocar uma nova atitude perante si mesmo e ao mundo e que, superando o hábito (palavra que além de designar o uso, o costume, a aparência, faz-me lembrar a roupagem de frades ou freiras que é sempre igual: a mesma forma, a mesma cor, o mesmo sentido, a mesma função) ou a obrigação, seja motivo de prazer, o que, segundo Machado (2007, p.158):

⁴ Segundo Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções e que envolve variados processos entre os quais o neurofisiológico e o cognitivo. No processo neurofisiológico, o autor define a leitura como uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos, um ato concreto, observável, que só é possível mediante o funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Já no processo cognitivo, o que ocorre é a tentativa de compreensão do que trata o texto lido; um esforço de abstração para converter as palavras e grupos de palavras em elementos de significação.

[...] não está no mero divertimento de acompanhar peripécias, como às vezes parece ser entendido por quem o cita, mas numa prática de leitura que se elabora e se refina, na alegria profunda de decifrar o outro e de ouvir a si mesmo indiretamente no texto alheio, fazendo o leitor dar uma pausa e fechar os olhos ou levantar a cabeça ao perceber que exista outra coisa mais além e mais ao fundo daquela superfície sonora óbvia.

Essa maneira de compreender a leitura está, para mim, indissociavelmente ligada à questão da literatura, porque nesse exercício em que a compreensão do código encontra-se com a experiência do prazer e do reconhecimento da humanidade, não basta decifrar palavras, tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, é imprescindível que se abra, que se exponha, que se questione, que se veja implicado, que se veja interpelado e que se permita alcançar pela inigualável e essencial contribuição que a literatura oferece à construção social do indivíduo.

Literatura aqui tomada não como aquela produzida com finalidade científica ou acadêmica, como a literatura educacional ou a literatura médica, mas como o texto que existe por amor de si mesmo e que serve à elevação pessoal daquele que o lê (Eco, 2003). Isso não significa que a literatura educacional ou médica, por exemplo, não possam elevar seus leitores, mas o diferencial está justamente no fato de que a literatura evocada aqui se trata de uma arte construída, elaborada e refinada com palavras que também tem uma intenção, que não é a de produzir conhecimento empírico, mas de transcender o simplesmente dado mediante a apropriação que o leitor faz dela.

A referência à literatura é também referência à arte, pois literatura é arte em palavras. Arte capaz de promover a educação da sensibilidade, de pôr em questão o que parece ser ocorrência natural dos acontecimentos, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite, da humanização.

Literatura, segundo Candido (1972; 1995)⁵ é algo que exprime o homem e também atua na própria formação dele. É como uma força humanizadora que possui duas funções principais: a primeira é a função psicológica que explica o fato de as pessoas recorrerem não só ao texto literário, mas às diferentes formas de ficção e fantasia, para suprir uma necessidade inerente à condição de ser humano:

⁵ Candido, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais. Separata da Revista Ciência e Cultura. Vol.24(9), set.1972.

Candido, Antonio. *O direito à literatura*. In: Candido, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

[...] a produção e fruição desta se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. (Candido, 1972, p. 804)

A segunda, a função educativa, é a que contribui para a formação da personalidade, e que, ao invés de ser compreendida como recurso de apoio do discurso pedagógico e moralizante, que costuma ver a literatura como um veículo de condução do que é verdadeiro, bom e belo, deve ser percebida como elemento que desestrutura, que propõe questionamentos e que oferece condições para que o homem saiba de si mesmo e do outro.

Além das funções assim descritas, Antonio Candido (1992) propõe que se pense a literatura como um direito inalienável de todas as pessoas, direito esse que garante condições para que todos atinjam o sentido profundo da humanidade. E isso só é possível porque além das funções acima descritas, o texto literário possui, segundo o autor, outras três características:

1. O texto literário é uma construção organizada:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. [...] Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de organizar a nossa própria mente e sentimentos; e em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (p. 245)

2. O texto literário é uma forma de expressão:

As palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. [...] O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido. (p. 246)

3. O texto literário é uma forma de conhecimento:

Digamos que o conteúdo atuante graças à forma constitui com ela um par indissolúvel que redunde em certa modalidade de conhecimento. [...] As produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis satisfazem necessidades básicas do ser humano, sobretudo através dessa incorporação, que enriquece a nossa percepção e a nossa visão do mundo. [...] Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão submetida a uma ordem redentora da confusão. (p. 248-249)

A compreensão do texto literário, seguindo essa perspectiva, parece ser o ideal para justificar a defesa da literatura, por exemplo, num programa de formação de professores. Assim, além de oferecer aos docentes condições de apropriarem-se de conteúdos específicos e necessários ao exercício da profissão, os encontros de formação⁶ poderiam passar a ter a função de proporcionar a leitura de textos que lhes permitisse experimentar o prazer da literatura: a ampliação de horizontes, o questionamento do já dado, o encontro da sensibilidade, a reflexão e, como afirma Antonio Candido (1995), enriquecimento e humanização:

[...] que é o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (p. 249)

Leitura e literatura, nesse sentido, são complementares e essenciais. Elas confirmam a experiência humana permitindo conhecer, viver, entender as experiências, razões e emoções alheias e iluminam a realidade do leitor, sua mente, seus sentimentos, auxiliando-o a organizar sua própria visão de mundo:

[...] a literatura trata da transmissão da experiência humana por meio de palavras empregadas como linguagem simbólica, principalmente por escrito – embora exista também a literatura oral. Uma boa história dá ao leitor a sensação de viver uma experiência completa e enriquecedora, algo que lhe acrescenta uma nova compreensão de algum elemento da vida. Com ela se aprende algo sobre os outros e sobre nós mesmos. É a chance de vivermos uma vida que transcende a nossa, de ultrapassarmos nossos limites, de adquirirmos novos modelos que podemos aceitar ou recusar, mas que, em qualquer dos dois casos, nos fornecem possibilidades de olharmos as coisas de algum modo diferente. Nesse processo, embora a existência continue sempre sendo misteriosa, vamos aos poucos configurando algum sentido para nosso estar-no-mundo, ou refinando nossa busca para esse sentido. (Machado, 2007, p. 152-153)

Eis, então, a motivação principal desta investigação: leitura e literatura, e o que decorre disso são observações, leituras, reflexões e apontamentos sobre como esses dois elementos participaram da produção de um programa de formação de professores

⁶ Entendemos por encontros de formação aqueles cuja especificidade é proporcionar o desenvolvimento pessoal, profissional do educador, o contexto do currículo e do projeto político pedagógico da escola.

alfabetizadores – o PROFA -, bem como alguns efeitos que o incentivo à leitura de textos literários produziu entre os docentes que participaram desse Programa.

A expectativa que conservo é que a leitura do texto que se apresenta possa contribuir para o campo de pesquisa sobre formação – inicial e contínua – de professores e para confirmar a indispensável presença das práticas de leitura e de textos literários, em especial, entre os professores e isso, sobretudo, como inalienável direito.

2. Leitura, escrita e literatura em meu processo de formação – das descobertas da infância à escrita da dissertação de mestrado

*... o que as leituras da infância deixam em nós é a
imagem dos lugares e dos dias em que as fizemos.*

Marcel Proust

Primeiro, considero importante dizer que minha história de envolvimento com a leitura está profundamente ligada à da escrita e talvez, por isso, seja tão delicado tentar falar de uma sem referir-se à outra, sem deixar que transpareçam os fios que unem e conferem forma a ambas em mim.

Fazendo um exercício de memória, encontro os primeiros indícios da leitura em minha vida na tenra infância, no início dos anos 1980, quando meu pai – meu primeiro exemplo de leitor – incentivava-me na escrita de cartas, na organização de álbuns de figurinhas e na leitura de gibis colecionados por ele. Esse encontro traz não somente a lembrança visual dos acontecimentos, mas do lugar, do aroma, da luz, enfim, das sensações que emergiam quando, sentada na rede da varanda ou no quarto acolhedor da casa humilde, eu observava e procurava fazer como meu pai: tentava ler.

A figura de meu pai aparece como a do primeiro leitor que notei: na cabeceira de sua cama, havia uma Bíblia e exemplares de Malba Tahan que ele lia de maneira compenetrada, silenciosa, quase imóvel e com o que, talvez sem querer, me fazia desejar ser uma leitora também, descobrir o que de fascinante se escondia por trás das capas vermelhas e pretas dos livros, histórias que o prendiam por momentos quase infinitos.

Os álbuns de figurinhas auto-colantes foram-me apresentados e presenteados por volta dos cinco anos de idade. Os primeiros traziam bonitas ilustrações de crianças e animais com versos delicados que faziam pensar sobre experiências cotidianas, sobre sonhos, sobre as

relações entre as pessoas. Queria saber o que estava escrito e, antes que pudesse fazê-lo sozinha, minha mãe li-os para mim e para minha irmã.

Os gibis de Walt Disney colecionados por meu pai também estavam presentes nessa época e, por volta dos seis anos de idade, enquanto eu não desvendava o significado que os sinais escritos nos balões traziam, lia as imagens e por elas ia decifrando as aventuras do Tio Patinhas, Pato Donald, Margarida, Gastão, Peninha... Depois que aprendi a ler, passava horas concentrada lendo os exemplares, organizando-os, estabelecendo relações muito próximas e de conquista com o objeto que me conduzia a um universo fabulado.

Quando já matriculada no primeiro ano do ensino público regular, no ano 1984, fui incentivada por meus pais num exercício que compreendia a escrita de cartas e de uma espécie de relatório de tarefas feitas e de mercadorias que havia no comércio mantido por minha família. As primeiras cartas, enviadas à minha avó, residente em Ponta Grossa/PR, carregavam consigo o desafio da escrita das primeiras palavras, do esforço que tinha que fazer para escrevê-las corretamente e, com isso, incumbi-las de traduzir uma mensagem. Lembro-me da primeira carta escrita, do local em que estava e da posição que eu tomava sobre um grande balcão enquanto, com letra oscilante, ia ouvindo as dicas de meu pai e enviando saudações à minha avó. Além do conteúdo da carta, preocupava-me com a escrita do envelope: o que era um remetente? Que significava a “palavra” CEP?

Os relatórios escritos compreendiam um ritual que começava por limpar, organizar, selecionar, contar e terminava na escrita, em grandes folhas de papel branco, da quantidade de refrigerantes, lanches, doces, garrafas que havia nas prateleiras, nos armários e colocados à disposição dos fregueses. Outras vezes, a tarefa era conferir se os representantes de empresas haviam entregado a quantidade certa do pedido feito e isso envolvia a leitura demorada das notas emitidas – exercício árduo, mas com que muito aprendi.

E assim se deu o princípio de tudo, a gênese da leitura e da escrita em minha experiência de menina.

Se me perguntarem sobre a escola nesse contexto, a única coisa que posso dizer é que não tenho dúvidas de que tenha oferecido contribuições importantes, mas penso que elas não se traduziram tão marcantes quanto àquelas tidas no universo da casa, da família e do trabalho que aprendi a executar com meus pais.

Da primeira experiência escolar – pré-escolar, no ano de 1983 –, recordo-me apenas de atividades muito ligadas ao exercício corporal, artístico e aos de coordenação motora. Não me lembro da professora fazendo a leitura de livros ou outros textos para os alunos e não atribuo a isso nenhuma falta. Talvez ela não tenha lido mesmo, talvez sim, não sei ao certo. De

qualquer maneira, sei que há valores contidos nessa experiência que contribuíram de maneira peculiar para que eu avançasse no processo de leitura, ainda que esta não apareça como marca distintiva trazida desse período.

Já na 1ª série do Ensino Primário, atual Ensino Fundamental, encontro-me um dia lendo a palavra “tatu” e depois disso as lembranças também fluidas, esparsas, lançam-me para as séries posteriores em que já lia sozinha os textos de cartilhas, os folhetos, os gibis de meu pai...

Dos sete aos oito anos de idade, recordo-me da leitura quase diária de um exemplar de **Cinderela** que ganhei de meus pais. De tanto ler, sabia quase de cor a narrativa, e mesmo assim não me cansava de fazê-lo até que, há alguns anos, o livro se perdeu entre as brincadeiras da irmã mais nova, dos sobrinhos e de muitas crianças que passaram por minha casa e, desde então, tenho a impressão de que nunca li uma história de Cinderela tão bonita como aquela. Sinto muito por tê-lo perdido. Só hoje, nesse exercício de busca de referências sobre a leitura, é que percebo o quanto esse livro fez parte de uma maneira especial de minha história e queria tê-lo em mãos para sentir novamente (é como se com as mãos fosse possível sentir o calor do livro lido ao sol no jardim ou no quarto acolhedor de meus pais, onde me refugiava em busca de silêncio para um mergulho incondicional na história da “gata borralheira”...) um pouco das gostosuras que a leitura na infância me proporcionaram.

Dessa fase em diante, quis ler um pouco de tudo e, embora a memória falhe no que diz respeito aos títulos, autores ou à exatidão das narrativas, lembro-me de ter lido exemplares dessas revistas⁷ escritas para o público feminino e que minha mãe colecionava; de ter lido trechos de enciclopédias também colecionadas por minha mãe (que dizia fazer coleções pra que as filhas tivessem material para estudar): **Enciclopédia do Estudante**, **Dicionário de Plantas** e **Enciclopédia Medicina e Saúde**⁸ e com elas ter feito pesquisas, elaborado textos escritos e, a cada descobertas me sentir um pouco maior, “mais sabida”.

Retorno à escola e dou um salto para a 4ª série quando minha professora, uma simpática descendente de oriental chamada Massako Sakata, lia diariamente capítulos de livros selecionados. Sentia-me feliz com as leituras, identificava-me com alguns personagens, aborrecia-me com outros e assim me tornava cúmplice das histórias. Os livros eram quase sagrados, não podiam ser tocados pelos alunos e a professora fazia bom uso de estratégias para cativar a atenção de todos e para fazer-nos desejar ardentemente o momento de leitura.

⁷ Revistas: **Criativa**, Editora Rio Gráfica, RJ; **Manequim**, Editora Abril, SP; **Capricho**, Editora Abril, SP.

⁸ **Enciclopédia do Estudante**, Editora Abril Cultural, SP; **Dicionário de Plantas**, Rio Gráfica e Editora S/A, RJ; **Enciclopédia Medicina e Saúde**, Editora Abril, SP.

Depois, da 5ª até a 8ª série, vem a lembrança dos livros de leitura indicados pelas muitas professoras de Língua Portuguesa cujas narrativas eram utilizadas para avaliação. Gostava dos livros, mas temia a maneira escolhida para ponderar o que eu sabia do que lia, pois nunca conseguia guardar as informações que eram pedidas nesses exercícios e geralmente não me saía muito bem, o que gerava certa frustração e aumentava o pavor. Curioso, contraditório: uma menina que havia sido incentivada no exercício da leitura pela família, sentindo-se acuada frente às propostas de leitura da escola...

Somada às leituras, faz sentido dizer que escrever encerrava em mim a possibilidade de compreender melhor o que lia e, portanto, eu escrevia muito. Alguns textos por iniciativa própria, outros sob orientação dos professores. Achava que isso era valoroso e, às vezes, investia na cópia pura e simples de textos das enciclopédias de minha mãe, o que me fazia sentir mais madura em relação às demais atividades escolares.

Dessa feita, vale dizer que me descubro ou me valorizo como uma pessoa que escreve aos catorze anos quando, na escola, um professor seleciona uma redação produzida por mim para ler aos colegas e diz tê-lo feito por encontrar no texto as respostas àquilo que havia pedido, tanto em relação à estrutura como ao conteúdo do texto. Sinto-me orgulhosa pela tarefa executada e, desse dia em diante, admiro o que escrevo, empenho-me mais e amplio os horizontes.

Descubro-me, também nessa época, como leitora. Reconheço que posso ler mais e me enveredar com liberdade pelos livros. À solicitação de uma professora, no ano de 1999, leio, em menos de dez horas, sob o sol acolhedor de uma tarde de inverno, o livro **Eu, Christiane F. 13 anos, drogada, prostituída...**⁹, uma autobiografia indicada para uma conversa com os adolescentes da escola sobre drogas e sexualidade. Quando chego à última página do livro e verifico no relógio que em menos de dez horas havia conseguido ler e reter informações, sinto-me honrada e declaro-me leitora.

É claro que tanto a situação da redação lida pelo professor, quanto a leitura do livro acima referido, estão cercadas de questões que envolvem a juventude: a partilha com o grupo ou a possibilidade de tornar público e elogiável uma produção pessoal e a leitura de um livro que diz respeito, tão de perto, a questões que afligem e perpassam o dia-a-dia dos juvenis são fatores elementares e que no momento em que aconteceram foram tomados por mim com um sentido especial.

⁹ **Eu, Christiane F., 13 anos, drogada, prostituída...** 25 ed. São Paulo: Difel, 1986.

Depois desses acontecimentos, as possibilidades de leitura e escrita ampliam-se para mim. Torno-me sócia da rede de bibliotecas públicas de São Bernardo do Campo, cidade em que moro desde os sete anos de idade e, incentivada por meus pais, faço da frequência a esses lugares adoráveis passeios. Conhecer a organização, acessar os livros, fazer escolhas foram maneiras de conquistar um espaço como leitora, de saber, conhecer mais.

Das bibliotecas, leio livros da literatura brasileira, revistas, textos de enciclopédia...

No ano de 1992, ingresso no curso de magistério no CEFAM – Centro de Formação Específica do Magistério – de São Bernardo do Campo, o que marca, de maneira especial, a minha formação acadêmica e o início da carreira como professora. As referências a textos de autores diversos e a leitura indicada nas aulas são recursos que me ajudam a (re)arranjar a escrita, a fazer melhores argumentos, a investir de maneira mais organizada nas pesquisas e produções pessoais.

Nesse contexto, o exemplo, as conversas e as orientações de duas professoras foram essenciais para que eu avançasse nas leituras que, embora com mais intensidade de cunho acadêmico, teórico, possibilitaram um olhar diferenciado e questões mais profundas sobre a educação e o exercício docente. Responsáveis pelas áreas de Didática – Massako Taminato – e de Conteúdo e Metodologia dos Estudos Sociais – Eliane Mimesse –, essas professoras incentivaram em mim a leitura, a discussão, a continuidade dos estudos e o ingresso na universidade, afirmando sempre o valor da leitura, do estudo e do crescimento pessoal e profissional.

Em casa, continuo contando com o apoio e incentivo de meus pais que compram revistas e livros e medeiam, à sua maneira, a aprendiz de leitora...

Do cenário de formação ao início do exercício docente, não há rupturas: continuo lendo.

Em meu primeiro trabalho – uma escola particular localizada na Zona Sul da cidade de São Paulo, chamada Centro Renovo de Educação –, onde sou admitida como professora no ano de 1997, uma das tarefas essenciais era ler: ler para conhecer a metodologia, os princípios, os conteúdos sobre os quais se apoiava a escola, e escrever infinitos relatórios, considerações e reflexões pessoais sobre as experiências tidas com os alunos e em oportunidades de formação.

Concomitante ao início do exercício docente, invisto nos cursos pré-vestibulares. Decidida a ingressar na universidade para fazer o curso de Pedagogia, dedico-me à leitura dos livros indicados pelos programas de seleção. Nessa fase, aproximo-me dos livros de literatura brasileira e portuguesa e, pra além da solicitação de informações para as provas das

universidades, começo a perceber uma admiração especial, uma satisfação proporcionada pela leitura desses textos.

No ano de 2000, ingresso no curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e dele guardo a lembrança do encontro, no ano de 2002, com a professora Mary Julia Martins Dietzsch e com seu grupo de orientandas que, na época, empreendiam esforços na construção de um *site* de literatura infantil. Nesse grupo, participo de estudos e de conversas sobre a literatura além da escrita de resenhas de livros infantis para serem publicadas no referido *site*. É nesse espaço que a questão da leitura e, especialmente, da leitura de literatura passam a ocupar lugar de maior importância, não apenas em minha própria trajetória e experiência como professora e como aluna do curso de Pedagogia, mas também como elemento prioritário nas pesquisas e nos projetos desenvolvidos por mim. Nesse espaço de investigação da literatura, de incentivo à leitura de textos literários, de formação e ampliação de conhecimentos, fui motivada a pensar com maior afinco e cuidado sobre a importância da leitura para a formação do ser humano, inclusive como direito que lhe deve ser assegurado.

Tendo como mediação as leituras e discussões realizadas nas reuniões do grupo, tenho chance de refletir sobre o quanto a leitura de literatura pode ocupar um lugar importante no percurso de formação do professor, como também em sua experiência pessoal com as questões da vida e, como escreveu Antonio Candido (1995)¹⁰, para

[...] o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo, dos seres, o cultivo do humor. (p. 249)

Penso que essa experiência no grupo de estágio com a professora Mary Julia e suas orientandas, enquanto eu mesma estava em processo de formação no curso de Pedagogia da FE-USP, tornou-se o grande marco a partir do qual consigo precisar como a questão da leitura passa a ocupar um espaço diferenciado nas minhas reflexões: além da leitura dos textos que me sinto incentivada a fazer, esse é o momento em que esboço como objeto de pesquisa para o mestrado o tema da leitura dos textos literários nos programas de formação contínua e, a partir dessa referência, surgem algumas questões: 1. Além dos textos teóricos, escritos para a formação docente, o professor é incentivado a ler textos literários? 2. Que oportunidades são

¹⁰ CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: _____. **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

reservadas nos momentos de formação contínua para leituras, discussões, conversas, trocas sobre os textos literários? 3. Que tipo de apropriação e de uso os programas de formação contínua fazem dos textos literários em suas propostas de formação? 4. A literatura é concebida como um direito, entre outros, na formação do professor?

Vale dizer que as experiências que vou somando nesse percurso como professora e estudante ajudam a configurar todo o cenário que revela as questões que emergem e se traduzem no desejo de uma pesquisa. Reconheço que ganho maturidade a cada leitura e a cada possibilidade de encontro, de conversa com pessoas que partilham comigo um pouco desse desejo de saber mais sobre a literatura e a formação dos professores. Assim, é desse contexto, desse princípio de história da leitura de literatura na minha experiência de formação que surge o projeto de pesquisa que proponho no ano de 2004 ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para o ingresso como aluna do mestrado e no qual sou admitida no ano de 2005.

3. Apresentação do Projeto de Pesquisa

Esta investigação tem por objetivo descrever e compreender a proposta de leitura de textos literários no **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** - o PROFA - e de contribuir para a discussão a respeito da relevância dessa prática. Trata-se, portanto, de saber – por meio da leitura e análise dos materiais elaborados e de entrevistas com professores participantes do Programa – o ideal e a repercussão das práticas de leitura compartilhada de literatura nessa proposta de formação contínua.

Parece-me importante, antes de quaisquer outras observações, situar o programa de formação escolhido para compor parte desta investigação, de modo a esclarecer alguns dos motivos que me levaram a fazer opção por ele, entre uma diversidade de iniciativas – projetos, programas, encontros, reuniões e grupos – favoráveis à formação contínua de professores.

O PROFA é uma proposta de formação contínua destinada a professores alfabetizadores, idealizada pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF – do Ministério da Educação do Brasil durante os anos de 1999 e 2001, e implementada nas Secretarias de Educação e universidades brasileiras, que fizeram opção por essa proposta, a partir do ano de 2001.

A idéia de investir na formação contínua dos professores é justificada no compromisso firmado pelo Ministério da Educação com o processo de profissionalização do

magistério. Segundo descrições contidas em alguns materiais¹¹ do PROFA, especialmente nos textos de *Apresentação* e *Cartas do Ministro* – Paulo Renato de Souza¹² –, dirigidas aos professores formadores e professores em curso, o intento do MEC com esse Programa é contribuir para a superação dos problemas oriundos da formação inicial (considerada inadequada) dos professores e da falta de referências para o planejamento de propostas pedagógicas de qualidade, tendo em vista a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais da escola. Oferecer condições para os professores alfabetizadores conhecerem e se apropriarem dos conhecimentos e das metodologias sobre a alfabetização e garantir a implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional configura-se, nesse contexto, como um investimento no processo de profissionalização (Brasil, 2001d, v.1, *Apresentação*).

Quanto ao motivo da escolha do PROFA como cenário de pesquisa, penso que o fato de ser um Programa dedicado às questões da leitura¹³ já se mostra importante para um estudo sobre a formação dos professores-leitores e suas práticas de incentivo à leitura para os alunos. No entanto, outra questão se revela valiosa: o Programa deixa claro que um dos princípios essenciais para assegurar ao aluno seu direito de aprender a ler e escrever é que os professores tenham garantido seu direito de aprender a ensiná-los, de ler e escrever em momentos de formação e do exercício da profissão. E para garantir isso, entre as atividades previstas para serem desenvolvidas com os professores alfabetizadores, encontra-se a chamada **Leitura Compartilhada** cuja

[...] proposta consiste em ler diferentes gêneros especialmente literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural ou para o simples prazer de compartilhar uma boa história. (Brasil, 2001c, p. 20)

É justamente nesse lugar em que se anuncia um valor atribuído ao texto literário como elemento de formação do professor que se encontra esta pesquisa de mestrado, que intenta compreender os motivos pelos quais, além daqueles explicitados, se recorre ao texto literário

¹¹ Constitui o material do PROFA: **Documento de Apresentação**; **Guia de Orientações Metodológicas Gerais**; **Guia do Formador** (3 volumes); **Coletânea de Textos** (3 volumes); **Catálogo de Resenhas**; **Manual de Orientação** para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

¹² É pertinente destacar que o Sr. Paulo Renato de Souza, no período de idealização e organização do PROFA, representava o Ministério da Educação no segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso.

¹³ Dizer que o PROFA, em si mesmo, trata-se de um programa dedicado às questões de leitura, deve-se ao fato de ele se configurar como uma iniciativa a favor da elaboração e da discussão de uma possível metodologia para o ensino da leitura e da escrita a ser desenvolvida com os alunos em processo de alfabetização.

para a formação do professor alfabetizador: em que se apóia essa preocupação com a leitura e com a literatura? O que significa, nesse contexto, ler diferentes gêneros, especialmente literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural ou para o simples prazer de compartilhar uma boa história?

3.1 Problema, objetivos e método

A observação de apontamentos feitos por autores e pesquisadores (Batista, 1998; Machado, 2001; Besnosik, 2002; Dietzsch, 2004; Moraes, 2004; Colomer, 2007; Machado, 2007), a respeito da importância de leitura e do texto literário na formação pessoal e profissional do professor e na prática docente, permitiu que alguns caminhos se configurassem na direção do cumprimento dos objetivos desta pesquisa. Nesse sentido, vale destacar que tanto a questão da formação contínua quanto a da leitura de textos literários feita pelo professor são essenciais para o desdobramento dos objetivos que são apresentados aqui.

A partir das referências apresentadas pelo PROFA, o pressuposto da relevância da leitura e da leitura de textos literários pelo professor, nos espaços de formação inicial, contínua, configura-se como questão essencial e cumpre a esta pesquisa verificar a legitimidade dessa hipótese. Para tanto, proponho a investigação do referido programa de formação de professores, tanto por sua abrangência nas questões da formação docente, como por seu ideal de leitura.

Assim, apresenta-se como **problema da pesquisa** o efeito da proposta de leitura e a utilização do texto-literário em contextos de formação contínua de professores.

É importante destacar que não apenas a leitura nem tampouco a leitura do texto literário são capazes de mobilizar uma nova atitude no professor. Acredito que as mais diferentes formas de expressão artística e cultural - como o cinema, o teatro, a música, a dança, a pintura, a escultura, as exposições, os shows, as viagens etc. - também são importantes elementos que podem estimular uma postura diversa da que se constata entre alguns professores, especialmente quando não acostumados a participar de tais manifestações. Todavia, pela necessidade de delimitação de um elemento que se tornasse foco de estudo e análise nesta pesquisa, elegi a leitura como item principal para o trabalho que apresento a seguir.

3.1.1 - Objetivo geral

Contribuir, no campo das pesquisas sobre a formação inicial e contínua do professor, para a reflexão e para a discussão de iniciativas que visem ao incentivo dos docentes à prática da leitura para si mesmos, para os seus alunos e para a produção de conhecimento sobre a relevância da leitura de textos literários em contextos de formação contínua e em serviço, leitura essa compreendida como elemento favorecedor da reflexão, da criatividade, da disposição, do exercício da reflexão e da ampliação de perspectivas para a própria vida e para o trabalho dos docentes.

3.1.2 - Objetivos específicos

1. Constatar o lugar ocupado pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – nos processos de formação e profissionalização docente no Brasil, situando quais são as características desse programa no âmbito das discussões e proposições a respeito da formação docente no final do século XX e início do século XXI.
2. Compreender a presença do tema da leitura e da literatura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, buscando destacar quais são as concepções de leitura e de literatura presentes nesse Programa.
 - Por que o texto literário ganhou tanta importância numa proposta de formação contínua de professores?
3. Conhecer, por meio de entrevistas com professores participantes do Programa, quais as contribuições oferecidas pelo PROFA ao percurso de formação profissional e do exercício docente, especialmente no que concerne às práticas de leitura.
 - Considerando a ênfase dada pelo Programa à *mediação de leitura* e à *leitura compartilhada*, compreender o significado dessas práticas no contexto do PROFA e destacar o que decorreu de sua aplicação no processo de formação pessoal e profissional das professoras entrevistadas.
4. Indicar aspectos que possam valorizar os processos de formação contínua de professores considerando a leitura compartilhada de textos literários como elemento essencial no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

3.1.3 – Considerações acerca do método

Para a constituição desta pesquisa, foram escolhidas duas técnicas fundamentais: a análise de documentos e as entrevistas.

Quando da escolha do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores como parte que comporia esta investigação, as informações de que eu dispunha a respeito deste eram bastante superficiais, pois conhecia parte do material que compõe o Programa e sabia de alguns detalhes que me haviam sido contados por duas professoras¹⁴, formadoras do PROFA, com as quais trabalhei no ano de 2004. Sabendo de meu interesse pelas questões da leitura e da literatura, essas duas professoras me incentivaram a ler e conhecer mais profundamente o PROFA, bem como suas propostas de formação.

Essa primeira forma de aproximação foi essencial para que eu fizesse opção pelo referido programa e, desde então, ficou claro que uma das vias para conhecê-lo seria a leitura e análise dos documentos produzidos para este, análise essa determinada a partir de dois conteúdos relevantes para a minha pesquisa e que também se explicitavam no Programa: a formação contínua de professores e a leitura de textos literários, dois grandes temas sobre os quais detive minha atenção durante a leitura, discussão e compreensão do Programa em questão.

Além disso, para cumprir as questões propostas nos objetivos da pesquisa, participaram de entrevistas semi-estruturadas seis educadoras, sujeitos da pesquisa, ligadas de diferentes maneiras ao PROFA: duas professoras que participaram do processo de elaboração e organização do Programa; duas professoras que participaram do Programa como formadoras; e duas professoras que participaram do Programa como cursistas.

Para coletar os dados, foi utilizada uma entrevista individual¹⁵, com questões semi-estruturadas, no local indicado pela professora entrevistada como de sua preferência. Nas entrevistas, todas as professoras foram convidadas a falar sobre sua formação, sobre seu encontro com o PROFA. Contudo, a respeito do texto literário, foram elaboradas questões mais específicas: para as professoras que participaram da organização do Programa, as questões tiveram seu foco no que consideravam importante quando avaliaram a inserção da literatura no material de estudo; para as professoras formadoras, as questões demandaram impressões e formas de trabalho, considerando a presença do texto literário em cada encontro de formação; e para as professoras cursistas, as questões de efeito, da percepção que tiveram da presença do texto literário no curso de formação e as diferenças produzidas pelo incentivo

¹⁴ Marcia Januário Monteiro Museneck e Ester M. Broner.

¹⁵ O roteiro e a transcrição das entrevistas podem ser lidos em Anexos G e H.

à leitura, tanto leituras pessoais como as feitas com seus alunos durante e após sua participação no PROFA.

Vale dizer a respeito das professoras que participaram das entrevistas que encontrá-las e também as suas histórias foi uma grata surpresa. Primeiro, pela disponibilidade, pelo interesse e pela atenção demonstrados por todas elas durante a realização da pesquisa e, segundo, em razão da cumplicidade e do ideal de formação de professores que as aproximou do PROFA e que é possível observar em seus depoimentos.

A primeira professora com a qual estabeleci contato foi Rosaura Angélica Soligo¹⁶, uma das idealizadoras do PROFA, que já no meu primeiro ano de mestrado, diante das questões e inquietações que se multiplicavam, colaborou enviando textos elaborados por ela que me ajudaram a compreender o Programa, seu surgimento e objetivos. Foi a professora Rosaura que me forneceu uma via de contato com a professora Rosana Dutoit, também idealizadora do PROFA que, na época da pesquisa, estava no estado da Bahia, mas que mesmo assim participou das entrevistas enviando suas colaborações por escrito.

As professoras Valéria Dutoit e Rosa Maria Monsanto Glória foram indicadas pela professora Ester M. Broner¹⁷ que foi a primeira pessoa a fazer referências ao PROFA quando eu ainda redigia o projeto de pesquisa para ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação da FE-USP; e as professoras Margareth Buzinaro e Sandra Maria Monsanto Glória foram indicadas por Valéria e Rosa, respectivamente.

Do trabalho dessas professoras e de seu depoimento, recolhi para esta investigação de mestrado não apenas cumplicidade, mas seriedade e compromisso com uma perspectiva de formação de professores alfabetizadores que é a que constitui o PROFA. E mais do que imaginar que esses encontros pudessem me levar à análise superficial dos dados e das informações sobre o PROFA e sobre a leitura de textos literários indicada nesse Programa, descobri que o potencial das semelhanças encontradas nas experiências e nos depoimentos seria de alguma maneira fecunda e importante. E foi a partir dessa perspectiva que acolhi os dados que constituíram, em especial, o terceiro capítulo desta dissertação.

¹⁶ Vale destacar que as professoras entrevistadas autorizaram a inserção de seus nomes no corpo deste trabalho.

¹⁷ Ester M. Broner foi, no ano de 2004, minha supervisora de trabalho no Curso ADI Magistério, curso este promovido pela Prefeitura de São Paulo em parceria com a Fundação Carlos Alberto Vanzolini e que tinha como objetivo a formação e diplomação das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (funcionárias dos Centros de Educação Infantil do município que não possuíam o diploma de Magistério ou de Pedagogia). Além das orientações no trabalho desenvolvido no Curso ADI Magistério, Ester contribuiu durante toda esta investigação de mestrado, especialmente oferecendo-me recursos para conhecer o PROFA e para contatar as professoras entrevistadas.

3.2 - Estrutura do texto

O texto que se segue está organizado em três capítulos. No primeiro, faço uma apresentação de questões referentes à história da formação docente no Brasil, procurando identificar o lugar que Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – ocupa nesse contexto. É também neste primeiro capítulo que apresento a estrutura do referido programa de formação, na qual se insere a leitura compartilhada de textos literários, um dos grandes motes desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresento algumas notas sobre a leitura e a literatura nos processos de formação docente, sobre o papel do professor no ensino da leitura e da escrita e sobre algumas experiências práticas de leitura orientadas para o professor de modo a constatar sua repercussão na vida e no ofício docente.

E por fim, no terceiro capítulo, apresento observações a partir das entrevistas feitas com seis professoras que participaram ou como idealizadoras, ou como formadoras, ou como cursistas do PROFA, tentando observar como a proposta da leitura compartilhada de textos literários na estrutura do Programa contribuiu para o fazer docente e para a formação pessoal dessas professoras.

Como afirmei anteriormente, esta investigação se constitui de observações sobre leitura, literatura e formação contínua de professores, sobre um percurso caracterizado por muitas leituras e algumas inquietações e idéias. Meu desejo sincero é que as observações, as notas, os dilemas, as constatações e os desafios que estão postos possam colaborar para que novas perguntas sejam feitas e, sobretudo, para que a questão da formação – inicial e contínua – dos professores seja acolhida e realizada com mais seriedade e maior compromisso pelas instituições de formação, pelas universidades, pelas Secretarias de Educação, pelo Ministério da Educação e pelos próprios professores, os autores primazes de suas histórias de leitura e de formação.

Capítulo I

Notas sobre a História da Formação Docente no Brasil e sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA

Mas todo cidadão tem o direito de descobrir o que é ler literatura, para que se lê, qual o sentido que isso pode ter em sua vida. E, então, decidir se quer ou não. E todo professor (mesmo que ensine ciência ou história) tem o dever de estar em condições de dar ao aluno oportunidade de fazer essa descoberta. E talvez, possam, juntos, discutir sobre alguns dos livros e autores que os fascinam. Talvez possam até conversar sobre alguém como Guimarães Rosa, que tão bem entendeu essa relação ao escrever: 'Mestre não é aquele que sempre ensina. Mas quem, de repente, aprende'.

Ana Maria Machado

CAPÍTULO I

Notas sobre a História da Formação Docente no Brasil e sobre o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA

1.1 – Formação e profissionalização dos professores primários – recortes da história da profissão docente no Brasil

A história dos professores primários no Brasil tem início no século XVI e são os jesuítas os pioneiros no trabalho de formação desses mestres. Responsáveis pela transmissão de princípios da Igreja Católica aos indígenas, o grupo de religiosos incumbe-se também do ensino das primeiras letras a esses povos e aos colonos instalados nas terras brasileiras. “O magistério exercido pelos jesuítas, magistério do padre-professor, confunde-se muito com o exercício do sacerdócio, porque na sua sólida formação, o jesuíta recebia o preparo para a dupla função de evangelizador e educador” (Brzezinski, 1987, p. 21). Em sua formação, além do preparo religioso, que incluía o cuidado com a própria alma por meio do exercício de virtudes cristãs de piedade, caridade, paciência e renúncia de si mesmo, alguns religiosos aprontavam-se e dedicavam-se à prática do ensino das primeiras letras, e durante dois séculos, foram eles os mestres e professores responsáveis pelo magistério no Brasil. Seu ensino marcado por ordem, disciplina, rigor, autoritarismo, baseado na cultura europeia, clássica, enciclopédica e refinada, representa o início das ações professorais no Brasil.

Esse perfil de professor foi, ainda que não completamente, aos poucos, substituído em decorrência de diversos episódios da história nacional. A expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal no século XVIII e a vinda da família real portuguesa para o Brasil no início do século XIX foram acontecimentos importantes nesse processo. A maneira como intervieram nos acontecimentos educacionais ajudou a configurar um novo modelo de professor e também a propor uma nova concepção de ensino. O incremento de uma nova ordem, sensível ao potencial da instrução na construção da hegemonia burguesa, passou a ser valorizada e, conseqüentemente, uma nova forma de ensino, o escolar em detrimento dos modos antigos de

aprendizagem, ganhou força. A organização e unificação do sistema educacional por meio da adoção de novos métodos, definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas, etc. foram procedimentos que visaram homogeneizar um sistema que, até então, além da ação dos jesuítas, vinha se caracterizando pela diversidade e pela participação de diferentes indivíduos e instituições – família, igreja, preceptores particulares, corporações profissionais, associações filantrópicas – na introdução dos aprendizes na cultura letrada (Villela, 2000).

À semelhança do que ocorreu em Portugal, e como afirma Nóvoa (1991b), nesse processo de transição da escola, é possível observar duas fases: a primeira, que vê a dominação da escola pela Igreja até a segunda metade do século XVIII; e a segunda, na qual o ensino e a escola estão a cargo do Estado, e é esta a forma que se estende até os nossos dias. Entre essas mudanças, é possível observar as transformações que são operadas em relação ao ofício do professor que outrora preparado e orientado pela igreja passa, aos poucos, a ser formado e controlado pelas instâncias que emanam do poder estatal. Desse novo modelo de profissional, é requerido um posicionamento que responda às necessidades do Estado – ele passa a ser um dos responsáveis pela reprodução das normas e de transmissão cultural – que define os docentes como grupo profissional, o que é uma das primeiras e importantes marcas indicativas do processo de profissionalização do professor no Brasil: a constituição de um corpo profissional que é definido, recrutado e vigiado pelo Estado.

Todavia, é importante destacar que os professores, ainda que controlados pelo Estado, desenvolvem recursos próprios para a conformação do corpo e do estatuto docente, assim como é possível perceber no decorrer dos anos, mediante as associações profissionais, as proposições e exigências que fazem em relação à própria formação.

Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. (Nóvoa, 1991b, p. 123)

Em meados do século XIX, com a promulgação do Ato Adicional (de 12/08/1834) que conferiu às Assembléias Legislativas Provinciais o direito de legislar sobre a instrução pública, foram criadas e inseridas nos sistemas provinciais as primeiras escolas normais do Brasil. Com a finalidade de atender às necessidades de instrução primária, essas escolas foram compreendidas como um bem comum da sociedade, uma vez que teriam a função de preparar

os responsáveis pela formação das crianças – futuros homens e cidadãos – que elevariam os padrões moral e intelectual da população brasileira. Os professores são entendidos, assim, como os primeiros responsáveis por tão importante encargo.

Vale ressaltar, com respeito à história da profissionalização docente, que a criação e o desenvolvimento das escolas normais, processo moroso e cheio de entraves, favoreceram um segundo aspecto importante: o início da constituição de um corpo de saberes característicos, específicos dessa profissão e de um sistema de normas respeitantes à profissão docente.

[...] as escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para o exercício da atividade docente. (Nóvoa, 1991b, p. 125)

A respeito da história da escola normal no Brasil, como já mencionei, apesar de reconhecida importância para a formação dos professores que atuavam na escola primária, ela foi uma instituição que conheceu uma série de dificuldades em seu processo de afirmação durante as décadas de 50 e 60 do século XIX. As sucessivas reformas, extinções, transformações, mudanças de prédios, de currículo, de tempo destinado à formação dos professores, de métodos, etc. cooperaram para que se tornasse duvidosa a validade dos gastos públicos com tão oneroso empreendimento. Essa situação só veio se estabilizar na década de 70 do referido século, quando a sociedade brasileira, impulsionada pelos movimentos de urbanização, imigração européia e movimentos abolicionistas, viu-se diante da necessidade de reconfigurar, entre outras coisas, as propostas e práticas de instrução escolar entre as quais estavam as da escola normal (Tanuri, 1979; Villela, 2000).

Com a instauração do regime republicano no Brasil, o ensino primário e o ensino normal assistiram ao desencadear de um considerável processo de desenvolvimento da rede escolar. No estado de São Paulo, especialmente, esse movimento, favorecido pelo desenvolvimento econômico, industrial, urbano e demográfico, aliado aos ideais de democratização do ensino e de difusão das luzes da instrução, apresentava-se aos olhos dos republicanos como a fórmula capaz de democratizar o país, elevando-o ao nível das nações mais desenvolvidas (Tanuri, 1979). Embora a preocupação dos reformadores estivesse centrada nos aspectos quantitativos do ensino – com a organização em âmbito estadual do ensino primário que fosse capaz de garantir o maior número de vagas, cumprindo com o dever

da obrigatoriedade dos estados na oferta de instrução –, suas iniciativas atingiram um número mais expressivo de professores nas escolas normais.

Já no século XX, por volta do final de sua primeira década, apareceram novas preocupações com a formação dos professores e, dessa vez, respeitantes à qualidade de seu preparo para o exercício docente – embora a história nos conte que, de fato, as preocupações não passaram muitas vezes de simples inquietações:

[...] as preocupações pela metodologia do ensino assumiam posição de destaque nas análises pertinentes à qualificação do professorado e mesmo nos trabalhos de natureza publicados na época. A importância atribuída aos métodos e processos didáticos e a rígida orientação normativa que se procurava difundir eram evidentes nos programas do ensino primário, onde se determinavam, não apenas o conteúdo a ser ministrado, mas, em normas minuciosas, todos os passos formais a serem obedecidos. (Tanuri, 1979, p. 125)

Ao mesmo tempo em que algumas questões sobre a qualidade da formação dos professores eram debatidas, acirraram-se as discussões relativas aos fins e objetivos da escola normal e às funções executadas por ela. Certamente, incluíram-se nessas discussões aquelas relativas ao próprio professor, sua função, seus deveres, seus direitos. A preocupação com o problema do analfabetismo foi uma dos pontos que intensificou a busca pela definição dos objetivos da escola normal e da função do professor. Registra-se, entre estas discussões, a necessidade de saber a maneira pela qual o professor exerceria com maior competência sua função e como o Estado poderia participar dessa preparação profissional por meio da formação oferecida.

Nos anos seguintes, década de 20 do século XX, com as idéias defendidas pelos pioneiros da Educação Nova e com a Constituição de 1934, a proposta de “uma escola de formação única, comum e igual para todos, unificada quanto aos seus fins pela oferta da mesma qualidade e quantidade de ensino a todos os brasileiros” (Cavalcante, 1994, p. 30-31) intensifica a chamada pela reformulação dos processos de formação dos professores para as séries iniciais da escolarização.

Em 1946, a chamada Lei Orgânica de Ensino Normal aponta para a uniformização e a melhoria do ensino mediante o estabelecimento de diretrizes e normas de caráter nacional, que contivessem proposições voltadas à fixação de um currículo mínimo que atendesse ao princípio de flexibilidade, visando às peculiaridades de cada estado; a criação das escolas normais rurais; o reconhecimento do ensino normal como um ramo do ciclo secundário; o

planejamento do ensino normal para o atendimento das demandas regionais; a subvenção das escolas particulares; a instituição da validade nacional dos diplomas (Cavalcante, 1994).

Com o Decreto-lei n 8.530, de 1946, ocorre a criação dos Institutos de Educação, que constituem um conjunto formado por escola normal, jardim de infância e escola primária anexos, os cursos de especialização do professor primário e pré-primário e a habilitação de administradores escolares em nível pós-normal. Vale ressaltar que a expressão do Estado por meio das regulamentações e da organização do ensino normal demonstra tanto a pressão social pela participação deste nos assuntos da educação primária como também o controle sobre os professores, controle esse manifesto nas exigências minuciosas relativas a regime de estudos, conteúdos programáticos, métodos e processos didáticos indicados para as escolas de formação.

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, pela primeira vez as normas válidas para todo o sistema de ensino educacional brasileiro ficaram estabelecidas num mesmo documento legal. Quanto ao curso normal, embora essa lei não tenha lhe conferido soluções inovadoras, sua finalidade foi definida nos seguintes termos:

‘O Ensino Normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância’. Por esta lei, ampliaram-se as finalidades do ensino normal, formando não só professores, mas também orientadores, supervisores e administradores escolares, para o ensino primário e pré-primário, em cursos de especialização pós-normal, ministrados nos institutos de educação. (Cavalcante, 1994, p. 40-41)

Outras mudanças, referentes à formação dos professores, ainda foram estabelecidas com a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º grau, Lei nº 5.692/71 que não se limitou a disciplinar a formação dos professores, pois também estabeleceu critérios de regulamentação profissional que se referiram à admissão de professores e especialistas, mediante concurso público de títulos e provas, e ao estabelecimento de remuneração dos professores e especialistas a ser fixado pelos sistemas de ensino, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização (Cavalcante, 1994). Uma alteração importante apresentada com a Lei nº 5.692/71 foi a determinação de que o curso da escola normal se transformasse numa das diferentes habilitações definidas para o nível de segundo grau. Assim, já não mais escola nem tampouco curso, mas agora a chamada Habilitação Específica para o Magistério – H.E.M. – passou a ocupar o lugar daquela formação. Desapareceram os Institutos de Educação, e a formação de

especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia (Tanuri, 2000).

Com a Habilitação Específica para o Magistério, as alterações no currículo para a formação de professores foi, segundo Tanuri (2000), bastante criticada, pois embora tenha assegurado um núcleo comum de formação geral¹⁸, obrigatório em âmbito nacional, previu a possibilidade do funcionamento do curso em habilitações específicas em três ou quatro séries, ou seja, a habilitação para o magistério em escolas maternas e jardins-de-infância; em 1ª e 2ª séries; em 3ª e 4ª séries, em 5ª e 6ª séries, entre outras.

Tal situação acabou por excluir, de fato, do currículo, componentes instrumentais importantes, relativos à metodologia da alfabetização e da matemática, os quais não integravam a opção do magistério na pré-escola. A referida estrutura foi severamente criticada, vindo a ser alterada a partir de 1987. (Tanuri, 2000, p. 81)

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) só veio surgir vinte e cinco anos depois da Lei 5.692/71 e sabe-se que nesse intervalo várias ações – tanto na esfera federal como nas estaduais de Educação –, no sentido da profissionalização dos professores, foram empreendidas. Entre estas, penso ser importante destacar o projeto CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério –, proposta implantada a partir de 1983 em diferentes estados brasileiros com apoio financeiro e técnico do MEC em favor da “valorização dos recursos humanos ligados à educação, cultura e ao desporto, particularmente aqueles engajados na educação básica, reconhecendo-a como condição essencial para a realização do processo de universalização do ensino” (Cavalcante, 1994, p. 53-54) e da universalização progressiva do ensino fundamental, antigo ensino de 1º grau.

As discussões entre Secretarias e outros órgãos ligados a diferentes ramos da Educação concluíram sobre a proposição das seguintes recomendações acerca da escola normal:

O currículo da ‘Escola Normal’ deve proporcionar ao educando oportunidade de obter formação integral e o preparo que lhe garanta a competência necessária para o exercício da profissão; a ‘Escola Normal’ deve ser reestruturada, no sentido de ser capaz de promover a educação permanente, de desenvolver pesquisas, de realizar experiências e

¹⁸ As disciplinas que compunham o núcleo comum da formação geral dos professores para a Habilitação Específica para o Magistério eram: fundamentos de educação – aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos e filosóficos da educação –, estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau, didática e prática de ensino. (Tanuri, 2000, p. 81).

demonstrações, de atualizar e aperfeiçoar os profissionais da educação, de capacitar docentes leigos, de tomar decisões pedagógicas e de atuar como agência de mudanças, partindo de referenciais diversificados. (Cavalcante, 1994, p. 57)

A proposta de implementação dos CEFAMs pareceu um avanço no que diz respeito à formação dos professores e à história dos docentes brasileiros, uma vez que suas proposições iam além daquelas apresentadas, discutidas e viabilizadas até então para os cursos de formação e já apontavam para um modelo de professor comprometido com as questões educacionais, sociais, culturais e políticas, tal como é possível verificar nos debates mais recentes.

Por fim, na história da formação dos professores primários no Brasil, ainda se inclui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que em seu artigo 62 define:

[...] a formação dos docentes para atuar na educação básica¹⁹ far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Num momento em que emergem no país preocupações da parte de vários setores sociais com os elevados índices de fracasso escolar e com a insuficiente qualidade do ensino, as inquietações com a deficiente formação dos professores e com as intervenções necessárias para a reversão desses quadros ganham destaque e então, além da garantia do *locus* de formação – universidades, institutos de formação –, a Lei considera as *formas*.

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I. ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II. aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III. piso salarial profissional; IV. progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V. período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI. condições adequadas de trabalho. (Artigo 67 da Lei nº 9.394/96)

¹⁹ De acordo com o artigo 21 da mesma Lei, a educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

E o *tempo* devido para a readequação do processo de formação docente:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] Parágrafo 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço²⁰. (Artigo 87 da Lei nº 9.394/96)

Apesar de todos os esforços para compreender os limites e as possibilidades da LDB nº.9394/96, os dilemas da formação e dos espaços destinados a esse fim parecem ser, até os dias atuais, um dos mais debatidos em função da abertura (e da descaracterização da luta dos educadores na história da profissão docente pelo mais alto e qualificado nível de formação dos professores) dada pela Lei por meio dos artigos 62, 63 e 64²¹ a essa questão.

Por esses artigos, fica determinada a separação nas funções dos Institutos Superiores de Educação – que passam a ser responsáveis pela formação dos professores que atuarão na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental – e dos Cursos de Pedagogia e os de pós-graduação – que ficam responsáveis pela formação de profissionais da Educação para atuarem na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Segundo Scheibe (2003), essa diferenciação entre Institutos Superiores de Educação e Cursos de Pedagogia apresenta graves conseqüências visto favorecer a “descaracterização profissional do docente já produzida ao longo da história, por estratégias de redução do conhecimento na formação do professor e, conseqüentemente, de sua ação pedagógica”

²⁰ Vale destacar que a exigência de que trata o parágrafo quarto do Artigo 87 da LDB 9.394/96 foi revogada pela Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003, que garantiu aos professores com formação em nível Médio, na modalidade Normal, o pleno exercício de suas atividades profissionais, tendo em vista os direitos adquiridos em função da validade das credenciais que lhes foram conferidas para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, como também o grande número de docentes que atuam nesses segmentos sem possuir, sequer, a formação mínima exigida. (BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB, de 20 de agosto de 2003.** Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na Lei nº 9.394/96, e dá outras providências. Disponível em http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_03.pdf).

²¹ Assim se lê nos artigos 62, 63 e 64 da Lei 9.394/96: “**Art. 62.** A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. **Art. 63.** Os institutos superiores de educação manterão: I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III. programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. **Art. 64.** a formação de profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

(p. 173-174). Além disso, rompe-se a possibilidade de manter como elemento qualificador do processo de formação inicial o diálogo entre as questões de ensino e de pesquisa (uma vez que não estão previstas para os Institutos Superiores de Educação ações a favor do desenvolvimento de pesquisas, mas tão somente aquelas favoráveis ao ensino), considerado essencial na sólida formação acadêmica do professor.

Merecem destaque, ainda, por sua importância e inserção no contexto educacional brasileiro como espaço de discussão e valorização das questões da Pedagogia, as considerações e proposições do III Fórum Nacional de Pedagogia²², acontecido no ano de 2006. Sua realização indica a preocupação e o movimento das instituições formadoras com a questão da formação e valorização profissional nos cursos de Pedagogia. Organizado para aprofundar o debate sobre a formação do pedagogo, esse fórum teve como objetivos:

Constatar a realidade atual dos cursos de Pedagogia no Brasil em suas diferentes peculiaridades e manifestações; Analisar dados referentes aos cursos de Pedagogia no Brasil e as Diretrizes Curriculares Nacionais a partir dos fundamentos epistemológicos da Pedagogia como campo de conhecimento; Identificar possibilidades que possa oferecer subsídios para a implementação de políticas públicas voltadas ao aperfeiçoamento dos cursos de Pedagogia e legitimação da profissionalidade do pedagogo na sociedade brasileira. (Fórum Nacional de Pedagogia, III, 2006, Águas de Lindóia)

Da reflexão e discussão de subtemas ligados a esses objetivos, o III Fórum reafirmou a importância da formação de professores em Cursos de Pedagogia que primem, entre outros pontos, por tempo mínimo de quatro anos de formação, formação teórica, articulação entre teoria e prática, valorização da pesquisa e organização e operacionalização do trabalho pedagógico coletivo.

Essas considerações, que também são proposições, reconsideram de maneira clara, no que se referem à formação profissional dos professores, quais são os pontos-chave para avançar na consolidação dos ideais de valorização profissional, condições objetivas para o trabalho na escola e na sala de aula, formação inicial e contínua e trabalho coletivo fundado nos ideais do projeto político pedagógico de cada escola.

²² III Fórum Nacional de Pedagogia: Das diretrizes ao campo epistemológico: como fica a formação do pedagogo? Águas de Lindóia, 12 a 14 de novembro de 2006.

1.2 - O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores na história dos professores primários brasileiros

Entre as diferentes iniciativas²³ do governo federal, gestão FHC, 1999-2002, com vistas a cumprir o exposto na legislação acerca da valorização dos profissionais da Educação, está o programa escolhido como cenário para o desenvolvimento desta investigação, cujo propósito é refletir sobre questões de formação contínua de professores, leitura e literatura, e o que se segue é um esforço de compreender esse mesmo programa dentro da história de profissionalização dos professores primários no Brasil.

O **PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** – é uma proposta de formação contínua destinada a professores alfabetizadores, idealizada pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação do Brasil durante os anos de 1999 e 2001, implantada e implementada nas secretarias de Educação e universidades brasileiras que fizeram opção por essa proposta, a partir do ano de 2001, e insere-se num contexto de propostas de reformas educacionais elaboradas durante os anos de 1995 e 2002 em que Fernando Henrique Cardoso respondia pela presidência do Brasil e Paulo Renato de Souza, pelo Ministério da Educação. Tais propostas tinham entre outros objetivos o de fornecer subsídios para o desenvolvimento profissional dos professores mediante políticas incrementadas em todo o território nacional.

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, que estabeleceu novas orientações para a educação brasileira e para a formação dos professores; da criação (entre os anos de 1996 e 1997) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef -, cujos recursos destinavam-se, entre outras coisas, a investimentos dirigidos aos professores; da implantação e divulgação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental, documentos esses que tiveram por objetivo apontar metas de qualidade para a escola brasileira, subsidiar propostas pedagógicas para todo o país e auxiliar o trabalho dos professores; dos Referenciais para a Formação de Professores (1999), que visava incentivar a reflexão sobre a formação de professores, o Governo Federal implantou o Programa de

²³ Segundo o documento *Parâmetros em Ação – análise e perspectivas* (2002), os principais itens dessa política de valorização da educação brasileira são: legislação, financiamento, referências curriculares, referências para a formação de professores e programas de desenvolvimento profissional permanente de professores.

Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação entre os anos de 1999 e 2002, cuja prioridade foi a formação contínua dos professores em exercício nas escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002).

Segundo o documento *Parâmetros em Ação: análise e perspectivas* (2002)²⁴, a avaliação do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação revela que a meta de impulsionar e promover a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas públicos de ensino do país e de valorização de iniciativas em favor da formação dos professores, em especial no coletivo de seu local de trabalho, ainda que não concretizadas em todas as Secretarias de Educação das cidades brasileiras, serviu, naquelas que responderam ao desafio proposto pelo Ministério da Educação, para uma compreensão mais acurada da importância das ações em favor da formação permanente dos professores:

Os resultados da avaliação demonstram que, de modo geral, as Secretarias responderam prontamente ao chamado para assumirem o desenvolvimento profissional de seus professores, compreenderam o seu papel e as concepções de formação, tomaram para si a organização e a coordenação dessas ações e destacaram pessoal e recursos financeiros para isso. [...] As ações propostas e, em grande parte, a proximidade com o MEC incentivaram as Secretarias a reconhecerem suas possibilidades para realizar a tarefa de formação e a avançarem na consciência da importância de o sistema público de ensino atuar como agente elaborador e realizador de políticas de formação. (Brasil, 2002, p. 69-70)

De acordo com a conclusão oficial dessa iniciativa do Governo Federal, o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação denominou-se uma referência de formação contínua em serviço para as Secretarias de Educação, universidades, escolas e outras instâncias que se envolveram nessa ação e, para melhor orientar essas instituições, o Programa propôs uma série de objetivos que visavam, sobretudo, garantir e impulsionar as práticas de formação contínua dos professores:

1. Disseminar uma cultura de formação continuada entre os professores, nas Secretarias de Educação e nas escolas, por meio de grupos de estudo;
2. Impulsionar, nos sistemas públicos de ensino, mudanças nas práticas de planejamento e de gerenciamento de recursos humanos e materiais, para promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores;
- 3.

²⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros em ação: análise e perspectivas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

Fortalecer a atuação das Secretarias de Educação para que superem a tradição de descontinuidade e promover a articulação entre Secretarias, mobilizando os sistemas de ensino que têm tido dificuldades para desenvolver a formação de seus professores; 4. Promover a tomada de consciência sobre a necessidade de valorizar a profissão de professor, de assegurar as condições de trabalho e de desenvolvimento profissional ao longo da carreira; 5. Mobilizar o interesse de instituições formadoras, principalmente universidades, e das Secretarias de Educação para o desenvolvimento de práticas articuladas de formação; 6. Valorizar e propor o uso da leitura como instrumento de desenvolvimento profissional; 7. Valorizar e propor a escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; 8. Valorizar o trabalho coletivo e propor experiências que favoreçam a compreensão da importância desta prática no cotidiano institucional; 9. Possibilitar a vivência e compreensão de processos ativos de aprendizagem de modo que os professores possam fazer uso deles na sua atuação junto aos alunos; 10. Divulgar uma proposta educacional para as escolas do Ensino Fundamental pautada nas orientações e perspectivas dos Parâmetros, da Proposta e dos Referenciais Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC/SEF. (Brasil, 2002, p. 15-16)

Sobre esses objetivos, penso que uma questão é essencial para melhor compreendê-los dentro de uma discussão geral sobre propostas de formação contínua de professores: a questão da continuidade, e isso sem deixar de relevar, sobretudo, três pontos fundamentais: a valorização da profissão dos professores, a assegurar das condições de trabalho e o desenvolvimento profissional.

Imagino que os objetivos do Programa, tal como descritos, são de fato importantes e que qualquer sistema público ou privado realmente interessado na contínua formação dos profissionais da Educação não teriam objeções ou restrições significativas diante deles. Assim, descrevê-los e colocá-los como meta em contextos de formação não consiste problema, mas o seu alcance e sua permanência são sim grandes desafios.

Primeiro, porque é um grande desafio administrar, num país de dimensões como o Brasil, a apropriação, o entendimento, a implementação e a avaliação de tais metas, assegurando que elas tenham sido compreendidas e realizadas entre os professores nos espaços de formação, no contexto escolar e mais especificamente na sala de aula onde é possível se aproximar mais dos resultados oriundos de investimentos na valorização da formação por meio de práticas que se proclamam bem intencionadas. Contudo, se a magnitude do país é um desafio de grandes proporções, o ideal é que não seja também um obstáculo. Penso que é melhor considerar assim. Não há porque não seguir com propostas que visem o alcance do maior número de professores, de sua formação e de seu trabalho, mas é

preciso também pensar e articular estratégias para a condução efetiva de tais propostas, para que elas não fiquem apenas no nível das idéias.

Segundo, porque além do controle, há a questão da continuidade que se põe em xeque não apenas com a troca de administrações governamentais que, em geral, propõe a inclusão de novas propostas políticas – e isso a cada dois anos se considerarmos as renovações de governo federal, estadual e municipal –, mas também com as alterações que acontecem dentro da própria escola, porque os professores gozam de certa liberdade que lhes permite removerem-se de escola para escola e, por vezes, ano para ano (série para série), o que, em acontecendo, pode colocar a realização do trabalho e do investimento na formação em risco.

É claro que, num contexto de trabalho no qual a possibilidade dessas mudanças acontecerem é grande, os profissionais devem se preparar (ou pelo menos estarem dispostos) para responderem aos dilemas que surgirem. No entanto, a grande questão é que as secretarias, as escolas e os professores não estão preparados para isso. E dessa realidade, surgem novas questões: como lidar com o risco da descontinuidade – no que se refere à formação e ao trabalho pedagógico – dentro da escola? Como fazer a coletividade funcionar nesses casos? Como as Secretarias de Educação podem ser, de fato, parceiras das escolas e professores, ajudando-os e estimulando-os para que a profissão seja valorizada, as condições de trabalho asseguradas, a formação e o desenvolvimento profissional observáveis? Quais estratégias desenvolver para que programas de formação como o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, do qual surge o PROFA, não tenha seus benefícios reduzidos à quantidade de horas dentro do qual é previsto, mas para que seus ideais se estendam e sejam discutidos e valorizados por mais professores, escolas e Secretarias de Educação?

Voltando aos objetivos do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, é do embate entre as questões desse programa e da manifesta solicitação dos professores alfabetizadores de uma proposta de formação que realmente os ajude a dirimir os dilemas vividos com alunos em fase de alfabetização nas escolas brasileiras que surge o PROFA.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – originou-se na fase em que o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação começou a ser efetivamente implantado nas Secretarias de Educação, quando, segundo o documento *Parâmetros em Ação – análise e perspectivas* (2002), foram detectadas necessidades específicas, além daquelas previstas para a formação dos professores pelo Programa.

Enquanto o Programa ia se desenvolvendo, várias necessidades relativas à formação profissional de professores foram sendo diagnosticadas. Dentre essas necessidades destaca-se a alfabetização. Diante desse quadro, tomou-se a decisão de se desenvolver o Programa para Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que foi criado para aprofundar as questões da didática da alfabetização, instrumentalizando os professores para a sala de aula. (Brasil, 2002, p. 18)

É preciso considerar que há um ponto muito importante nessas constatações que torna o surgimento do PROFA tão importante quanto o ideal de subsidiar os professores em sua formação e atuação que é a questão do diagnóstico que, penso eu, talvez possa ser traduzido por um exercício de escuta muito refinado e muito pertinente da parte de quem o fez. Foi da manifestação dos professores, a respeito de um dos seus maiores problemas no trabalho de alfabetização e da avaliação dos resultados de uma proposta de formação contínua que já vinha sendo empreendido no Programa de Desenvolvimento Continuado, que a questão da implantação e implementação de um programa sobre a leitura e a escrita passou a ter representatividade para o MEC. E é partir dessa junção de necessidades e de possibilidades que se concretiza a idéia de organização do PROFA.

É evidente que, no papel de idealizador, articulador, proponente, avaliador de propostas para a Educação, o MEC possui autonomia para decidir sobre o que fazer ou não, o que caracteriza qualquer instância representativa dos órgãos centrais. Todavia, embora autônomo e formado por uma equipe central, o ministério pode articular-se com os diferentes setores que a ele se ligam e que dependem de suas orientações e decisões. Isso também parece importante quando a questão é decidir o que realizar, uma vez que fazê-lo não significa apenas gerar regras e princípios e determiná-los verticalmente. Pelo contrário, é possível e desejável que dirigir também signifique escutar, discutir, apreciar evidências e considerar o que os sujeitos, por meio de seus representantes – grupos de trabalho, sindicatos, universidades, conselhos escolares –, têm a dizer, e isso requer uma dinâmica horizontal em que falas e silêncios, pautados num trabalho sério e responsável, sejam representativos para todos e possam ser discutidos, levados em consideração.

Talvez esse tipo de ação pudesse significar, em Educação, romper com a idéia do professor como objeto, chamando-o à participação e ao cumprimento de seu trabalho, e se é esperado dele um posicionamento como sujeito, que fosse participando com responsabilidade das decisões que lhe dissessem respeito. Talvez pudesse significar o desenvolvimento da

celebrada consciência crítica, do respeito ao trabalho coletivo, do apreço pelas letras – leitura e escrita. Talvez pudesse ser uma abertura para que as reais e desafiadoras condições da escola e da sala de aula, dos dilemas do trabalho do professor fossem discutidos. Talvez uma possibilidade para que as propostas pedagógicas superassem a expectativa dos modismos pedagógicos e assumissem as reais condições das escolas e da necessária formação do professor. Talvez, e assim considerando, fosse mesmo possível falar sobre valorização da profissão, das condições objetivas de trabalho e do desenvolvimento profissional do professor.

Nos mesmos moldes do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, a proposta pedagógica do PROFA foi organizada em módulos de atividades seqüenciadas. Cada módulo se caracteriza por um conjunto de finalidades e expectativas de aprendizagem desenvolvidas em função dos conteúdos a serem trabalhados nos Encontros de Formação. A idéia das atividades propostas nos módulos foi, portanto, garantir, nos grupos de estudo formados pelos professores, a leitura, a discussão e o registro de conteúdos e aprendizagens referentes ao objetivo principal do Programa, que é subsidiar o professor alfabetizador no seu trabalho com a leitura e com a escrita, incluindo entre essas atividades a análise de produção de alunos, discussão a partir de vídeos, simulações, registros escritos, estudos de casos, reflexão compartilhada, leituras orientadas etc.

É preciso destacar que, visando atender aos professores em suas dúvidas, dilemas e na alegada falta de referências sobre o processo de alfabetização, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – foi elaborado tendo como referência as idéias e concepções sobre o aprendizado da leitura e da escrita desenvolvidas, especialmente, por Emília Ferreiro em suas pesquisas sobre a alfabetização, pesquisas essas baseadas nas teorias construtivistas de ensino e aprendizagem.

Penso que é importante destacar também a organização pedagógica dos Encontros previstos para os grupos de formação, visto que é nessa composição que se encontra a idéia de Leitura Compartilhada de textos literários. Segundo os documentos elaborados para o PROFA, três atividades são permanentes, ou seja, devem acontecer costumeiramente nos encontros dos grupos: a *Rede de Idéias*, que é um momento de os professores compartilharem idéias, opiniões, dúvidas a partir das tarefas propostas para o Trabalho Pessoal; o *Trabalho Pessoal*, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro; e a *Leitura Compartilhada de textos literários*, realizada pelo professor formador do grupo e cujo objetivo é garantir nas práticas de formação “situações de leitura sedutoras e produtivas para que os professores desenvolvam não só o gosto

e o compromisso com a leitura, mas também os procedimentos que o farão ler com maior desenvoltura e eficácia (para ele próprio e para os seus alunos)” (Brasil, 2001c, p.114)

Antes de ser uma importante estratégia metodológica para a formação de professores alfabetizadores no PROFA e de acordo com o documento *Parâmetros em Ação: análise e perspectivas* (2002), a prática da leitura foi uma das alternativas do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação.

O Programa incentiva o gosto pela leitura de diferentes tipos de textos: relatórios, artigos, textos educacionais ou literários; tanto entre os coordenadores-gerais e de grupo quanto entre os professores. A leitura é considerada uma competência fundamental no desenvolvimento profissional e, por isso, ela precisa ser encarada como uma atividade cotidiana na vida do professor. Ela é instrumento para que ele possa obter informações, conhecer e checar idéias, interagir com elas, e com isso alimentar o crescimento de sua capacidade reflexiva. (Brasil, 2002, p. 56)

Leitura como competência e instrumento para desenvolver a capacidade de refletir, desse ponto de vista, em nada se aproxima da prática que envolve o prazer e a alegria pelo deciframento do outro e de si mesmo; a possibilidade de viver uma experiência que refina, sensibiliza e que humaniza.

Leitura, de acordo com a citação acima, como competência e no contexto da criação do PROFA, tem a ver com qualidades que os sujeitos têm ou não têm, desenvolvem ou não desenvolvem de acordo com sua habilidade para lidar com as situações da prática educativa e com os saberes teóricos, tendo em vista a solução dos diferentes problemas verificados na situação de trabalho, como uma ferramenta. Logo, ou o professor se apropria desse recurso para se desenvolver ou fica profissionalmente aquém dessa perspectiva de formação e de trabalho calcada nos ideais de professor.

Contudo, e felizmente, o gosto pela leitura não se reduz a um tipo de ferramenta manipulável a que se acessa, que se regula com a finalidade de mensurar a capacidade dos professores. Embora os docentes possam ser incentivados a ler e a participar de diferentes situações de leitura, o que em minha opinião são exercícios extremamente importantes, investir e incentivar é sempre oportuno, mas a escolha pela leitura e o prazer que redonda dela, independente dos fins para os quais possa ser destinada, isso sim é capaz de mobilizar o leitor.

Ora, a respeito da leitura, o que se pode depreender das referências feitas pelos dois Programas mencionados é que foi uma prática que pareceu ocupar um lugar de importância no discurso e nas atividades realizadas pelos professores formadores e pelos professores

cursistas e, não posso deixar de reconhecer, junto com eles, que as iniciativas a favor das práticas de leitura são realmente importantes no processo de formação e para toda a vida dos professores. No entanto, além dessa constatação, a idéia deste trabalho é verificar qual a repercussão dos objetivos delineados nessas propostas na vida e no ofício dos professores, o que se verá nos capítulos dois e três deste trabalho.

Ainda, a respeito da estrutura do Programa, é preciso mencionar que se trata de um curso anual de formação destinado especialmente a professores que ensinam a ler e a escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. O curso totaliza 160 horas de trabalho, sendo que 75% do tempo é destinado à formação em grupo e 25% do tempo, ao trabalho pessoal: estudos e produção de materiais solicitados no decorrer do programa. O curso é organizado em três módulos: o módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2, dirigido a situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização (Brasil, 2001b).

Vale destacar que a idéia de investir na formação contínua é justificada no compromisso firmado pelo Ministério da Educação com o processo de profissionalização do magistério. Segundo descrições contidas em alguns materiais²⁵ do PROFA, especialmente nos textos de *Apresentação* e *Cartas do Ministro* – Paulo Renato de Souza –, dirigidas aos professores formadores e professores em curso, o intento do MEC com esse Programa é contribuir para a superação dos problemas oriundos da formação inicial (considerada) inadequada dos professores e da falta de referências para o planejamento de propostas pedagógicas de qualidade, tendo em vista a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas séries iniciais da escola. Oferecer condições para os professores alfabetizadores conhecerem e se apropriarem dos conhecimentos e das metodologias sobre a alfabetização e garantir a implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional configuram-se, nesse contexto, como um investimento no processo de profissionalização (Brasil, 2001d).

Além do exposto nos materiais do próprio Programa, encontrei no *Referenciais para Formação de Professores*²⁶, documento a que se reporta o PROFA, várias considerações

²⁵ Constitui o material do PROFA: **Documento de Apresentação; Guia de Orientações Metodológicas Gerais; Guia do Formador** (3 volumes); **Coletânea de Textos** (3 volumes); **Catálogo de Resenhas; Manual de Orientação** para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola.

²⁶ Os **Referenciais para Formação de Professores** é um documento organizado pela Secretaria de Educação Fundamental – SEF – do Ministério da Educação e destina-se à formação de professores de Educação Infantil e

sobre a questão da formação e da profissionalização docente. Segundo esse documento, a discussão sobre a formação de professores e qualidade de ensino, na década de 1990, vinha se destacando em diferentes instâncias da sociedade brasileira e internacional, e uma das conclusões apresentada a partir dessas constatações é que a mudança nos quadros da Educação não seria possível enquanto não houvesse um esforço concentrado na formação de profissionais competentes para atuação nas redes de ensino:

A análise crítica da situação atual da formação de professores aponta para a necessidade de que ela se insira no movimento de profissionalização do professor pautado na concepção de competência profissional, cuja operacionalização exige **mudanças nas práticas de formação** – que incluam a organização de instituições formadoras, a metodologia, a definição de conteúdos, a organização curricular e a própria formação dos formadores de professores – e a **criação de sistemas de formação** – nos quais se articulem os processos de formação inicial e continuada de professores. (Brasil, 1999, p. 18, grifos do autor)

No que diz respeito ao movimento de profissionalização²⁷ dos professores, considerando o que nos revela a história da profissão docente no Brasil, o que fica claro é que não é possível deixar de considerar que este movimento faz parte de um processo histórico constituído, em primeiro lugar, pela luta dos professores para a definição e constituição de uma imagem profissional e do reconhecimento desta pela sociedade e, depois, por alguma forma de empenho em relação às propostas de formação – inicial e contínua.

O processo de profissionalização dos professores no Brasil foi marcado por acontecimentos importantes para a definição do estatuto da profissão docente. Em tempos distintos, conforme o movimento da história nacional, dos acontecimentos sociais, dos processos econômicos, políticos e culturais, a história da profissão docente foi ganhando seus contornos e bem podemos dizer que, até os dias atuais, importantes discussões são sustentadas com o propósito de definir não apenas uma imagem para o professor como também sua esfera

dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental. Trata-se de uma referência para os professores e para as agências de formação em que são descritas idéias sobre a formação e atuação dos docentes e sobre a relevância da reorientação de sua atuação profissional.

²⁷ A respeito da idéia *profissionalização*, Popkewitz (1990), ao buscar no contexto norte-americano referências sobre a formação de professores, esclarece que se trata de uma “dinâmica de desenvolvimento das instituições nas quais se criam novos modos de regulação social” (p.108). O autor afirma que, entre as preocupações emergentes dos anos 1990, os baixos índices de aprendizado entre as crianças levaram ao debate a qualidade da formação dos professores e isso fez emergir como necessidades primordiais a autonomia a defesa da liberdade, de privilégios e de *status* mais elevado para os docentes. Todavia, o autor considerou que, para além do discurso em defesa dessas questões, tornar-se-ia necessário verificar as reais condições de trabalho sob as quais as práticas escolares ocorriam, de modo a evitar o risco do controle hierárquico do trabalho dos professores.

de atuação, os limites e as possibilidades de sua ação, os desafios que lhe estão postos, seus direitos no que diz respeito à formação inicial e contínua e o lugar que ocupa essa profissão na sociedade brasileira.

Sobre a profissionalização docente, tal como entendida e discutida nos materiais do PROFA e nos Referenciais para Formação de Professores, é possível observar que se trata de um acontecimento que envolve, resumidamente, quatro fatores: o Ministério da Educação na definição de necessidades e metas; as instituições de formação e seu compromisso com a formação inicial e contínua; a aplicação de esforços para o desenvolvimento de competências profissionais; e, por fim, o envolvimento dos próprios professores no processo.

1.2.1 – O MEC e sua participação na definição de necessidades e metas no processo de profissionalização docente

No que diz respeito ao Ministério da Educação – MEC –, os documentos revelam que, representando o Estado, essa instância do governo se promulga aquela que diante dos resultados insatisfatórios, observados especialmente nos processos de alfabetização, acolhe a dificuldade e cria mecanismos para tratá-la. Assim, por meio de seus representantes, revela-se ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da revisão das condições do trabalho do professor, e assume, entre suas principais metas, a valorização do magistério, o que inclui melhorar o salário, as condições de trabalho e a formação profissional (Brasil, 1999). E sobre as intervenções a favor do ensino da leitura e da escrita, esclarece que, ao contribuir para a superação da formação dita inadequada dos professores e da falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos das séries iniciais, favorecerá a socialização do conhecimento didático a respeito da alfabetização e reafirmará a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional dos professores (Brasil, 2001d).

Esta nova forma de entender e divulgar as necessidades do processo de formação do docente, contraposta a um histórico de práticas ditas demasiado tradicionais e desarticuladas com o contexto social dos professores e dos alunos, é, podemos entender, uma nova maneira de o Estado, representado pelo Ministério da Educação, se pronunciar a respeito do que deseja não só dos professores, mas da escola, das práticas pedagógicas e dos resultados obtidos pelos alunos.

Os documentos analisados até aqui me permitem compreender que, frente aos resultados insatisfatórios dos alunos no aprendizado da leitura e da escrita, a formação dos professores aparece como um dos elementos de maior relevância a favor da melhoria da educação escolar. Veja-se, por exemplo, as conclusões obtidas a partir dos resultados das avaliações do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica²⁸ – no ano de 2003. Segundo a análise do desempenho dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa²⁹ – o que inclui a prática de leitura e de produção de textos –, do total de alunos participantes das avaliações, 18,7% localizam-se no nível muito crítico, 36,7% no nível crítico, 39,7% no nível intermediário e 4,8% no nível adequado para a série escolar em questão³⁰. Os níveis muito crítico e crítico que somam 55,4% do total indicam patamares de muito pouco aprendido, que os alunos desenvolveram habilidades muito elementares, tanto para a série quanto para a continuação dos estudos (Brasil, 2004).

As considerações finais sobre os resultados dessas avaliações promovidas pelo MEC, por meio do SAEB, indicam que além dos fatores extra-escolares – os que dizem respeito às condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico e que dependem de macropolíticas que interfiram nas condições das famílias e no combate à exclusão social –, existem aqueles que são “encontrados no âmbito de influência da escola e sobre os quais é possível exercer algum tipo de controle para aumentar a eficácia do seu papel de educação” (Brasil, 2004, p. 45). O clima da aula e da escola, a elaboração e efetivação (participativa e co-responsável) de um projeto pedagógico no coletivo da escola, salas de

²⁸ O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – e conta com a participação e apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 unidades da Federação. Os levantamentos de dados do SAEB são realizados a cada dois anos e com turmas de alunos da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. A idéia desse sistema de avaliação é acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro (<http://www.inep.gov.br/saeb>).

²⁹ A respeito dos itens ponderados na Avaliação de Língua Portuguesa do SAEB, 1999, ver Anexo A.

³⁰ Sobre os níveis descritos de acordo com as habilidades desenvolvidas em Leitura na Avaliação de Língua Portuguesa do SAEB, são eles: “**MUITO CRÍTICO**: os alunos não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova; **CRÍTICO**: os alunos não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades; **INTERMEDIÁRIO**: os alunos começam a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades; **ADEQUADO**: os alunos são leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades” (Brasil, 2004, p. 34).

aulas adequadas, biblioteca, laboratórios, quadra para a prática esportiva, processos de avaliação permanente e a implantação de conselhos escolares são, entre outros, fatores que, se implantados, implementados e avaliados, podem colaborar para melhores resultados no desempenho dos alunos, mas, segundo versa o próprio documento, “como ponto central de uma discussão da melhoria da qualidade do ensino, os gestores educacionais devem valorizar a formação inicial e continuada dos professores” (Brasil, 2004, p. 46). Logo, o eixo de qualquer discussão sobre o aprendizado dos alunos, de acordo com essas avaliações, sempre esbarra, ou se funda, na questão do professor e de sua formação, que deve estar em consonância com as necessidades dos alunos brasileiros.

O que se coloca em discussão, por mais que tente se justificar o contrário (Brasil, 1999) é que o problema do aprendizado da leitura e da escrita, e por conta disso do insucesso escolar, tem um novo foco: já não é mais o aluno o “responsável” por não aprender – como se discutiu durante tantos anos³¹ –, mas agora o problema da aprendizagem diz respeito ao professor e à sua formação, e que se essa formação não for revista, corre-se o risco, segundo os formuladores das novas orientações educacionais, de lançar para o futuro o problema do insucesso escolar dos alunos. Rever e propor, nesse contexto, é dar lugar ao novo: uma nova escola, um novo professor e a apropriação de novas metodologias de ensino. E no que diz respeito ao professor, trata-se de oferecer-lhe um novo papel, mediante alterações nas propostas de formação inicial e contínua, e de intervenções que se fazem por intermédio de discursos que sugerem um novo modelo tanto ao professor como às formas de ensinar.

Essa questão do novo papel descrito para o professor refere-se à fixação de uma identidade profissional que é tanto produzida pelos novos apelos sociais vistos nos finais do

³¹ Maria Helena de Souza Patto (1999), em seu trabalho sobre a produção do fracasso escolar, ao verificar a situação de pesquisa acerca desse mesmo tema, na década de 1980, indica três posições reveladas a partir resultados constatados: “1) As dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida – este pressuposto indica a presença de deficiências ou distúrbios no desenvolvimento das capacidades e habilidades psíquicas das crianças e a necessidade de adaptar o ensino à criança cultural e economicamente desfavorecida, de dar-lhe oportunidade de vencer certas etapas escolares dentro de um ritmo mais lento. 2) A escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o professor tende a agir, em sala de aula, tendo em mente um aluno ideal – nestas afirmações verifica-se o pressuposto de que a escola não leva em conta os padrões culturais da primeira socialização das crianças e de que o professor despreparado e desinformado sobre as questões das famílias da classe baixa é incapaz de lidar com as mesmas, de adequar conteúdos, métodos e atividades às possibilidades dessas crianças. 3) Os professores não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos padrões culturais dos alunos pobres, em função de sua condição de classe média” (p. 147-156). Com enfoque ora sobre o aluno e sua desafortunada situação econômica, cultural e social, ora sobre o professor e sobre a escola, carentes de competência técnica e sensibilidade, as três indicações oriundas das pesquisas sobre o fracasso escolar parecem assentar o centro de sua questão sobre uma falta que diz respeito essencialmente à criança e à sua família, é nelas que se concentram as origens dos transtornos que geram as dificuldades escolares. Nenhuma dessas inferências diz respeito ao fracasso escolar e à formação (inicial ou contínua) dos professores como acontecimentos correlatos.

século XX – fenômenos como a globalização econômica, a introdução de novas tecnologias e materiais no processo produtivo, o surgimento de novos princípios e valores frente às exigências do mercado econômico e na vida social, os desafios produzidos pelas desigualdades sociais –, como por uma nova ordem de atuação ditada pelo Estado, que no contexto de organização dos Referenciais para Formação de Professores e do PROFA, diz respeito a um professor que possa ser estimulado a desenvolver uma série competências profissionais que o habilitem para o exercício da profissão.

Martin Lawn (2000), narrando um exemplo da experiência inglesa sobre a produção de identidades dos professores, afirma que nesse processo de mudanças orientadas pelo Estado por meio do discurso, estão em jogo, além de novos papéis, o controle da atuação desses profissionais: é o Estado quem diz como devem ser, como devem atuar e quem faz a seleção dos professores. No caso do PROFA, o que o Estado pede são profissionais competentes, que saibam articular diferentes saberes – teóricos e experienciais – para o exercício da profissão (Brasil, 2001b).

Contudo, e apesar de sabermos sobre a importância do papel do Estado na detecção de necessidades, na formulação, implantação, implementação e avaliação de propostas que visem ao professor e seu trabalho, é salutar salientar que, quando se fala em novo papel ou mesmo na fixação de metas para o trabalho docente, a idéia deve ser, sobretudo, de garantir-lhe espaço e condições para que reflita, discuta e seja o protagonista nessa criação, ou seja, que o professor tenha a chance, entre outras, de trabalhar e conquistar o direito de participar da constituição do perfil esperado para a sua profissão. Tarefa árdua e que exige sim a participação do MEC, mas determinante no sentido de favorecer avanços no processo de profissionalização e na conquista de espaços de autonomia dos professores.

Parece importante acrescentar essas observações para entender que o movimento de mudança e de busca de respostas frente a situações de crise, como as que dizem respeito à profissionalização dos professores ou ao insucesso escolar dos alunos, não é algo simples ou ingênuo, como se fosse possível atribuir apenas a esse ou àquele a responsabilidade pela produção de novas formas ou alternativas para a superação dos desafios. Pelo contrário, trata-se de um movimento que sofre influências da parte do Estado e da parte dos professores e, no caso aqui considerado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, é resultado tanto da intervenção do Estado, afirmando a necessidade de formar um novo profissional que possa dar conta das demandas sociais como desafio para o ensino da leitura e da escrita de alunos em séries iniciais, como também da solicitação dos professores por auxílio para a superação das questões a respeito do processo de alfabetização.

1.2.2 – Formação inicial e contínua – elementos do processo de profissionalização docente.

Quanto às instituições de formação, no PROFA e nos Referenciais para Formação de Professores, elas são entendidas como espaços privilegiados de organização e efetivação dos programas de formação inicial e contínua de professores³², sob a perspectiva da superação dos modelos atuantes até então e considerados tradicionais, fragmentados e ineficazes (Brasil, 1999). Nesse sentido, tanto formação inicial como formação contínua devem fazer parte de um mesmo esforço, visando o desenvolvimento de competências profissionais dentro de um contexto de profissionalização.

A formação, entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, requer a disponibilidade do professor para a aprendizagem, para desenvolver-se permanentemente; das instituições de formação para enviaar esforços no ensino; e dos sistemas escolares nos quais o professor se insere como profissional, condições para que continue aprendendo (Brasil, 1999). Além dos fatores mais especificamente ligados às instituições de formação, os documentos (do PROFA e dos Referenciais para a Formação de Professores) ressaltam a importância da valorização profissional, de adequadas condições de trabalho e de contextos institucionais favoráveis ao desenvolvimento do trabalho em equipe, de modo que os professores tenham ocasião para refletir, discutir e construir coletivamente

³² Segundo expressa os **Referenciais para Formação de Professores**, “o processo de desenvolvimento profissional é um movimento permanente que articula a formação inicial – que corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação – e formação continuada – que se refere à participação dos professores já em exercício, em programas desenvolvidos dentro e fora das escolas” (Brasil, 1999, p. 19).

Ainda, de acordo com Fusari (1997), formação inicial e formação contínua devem ser entendidas como um *continuum* de formação, sendo que a formação inicial deve “instrumentalizar o educando para a prática social, o que compreende a preparação para o mundo e para o mercado de trabalho” (p. 158) e a formação contínua deve caracterizar-se como um “currículo em construção, aberto e sintonizado com as exigências do aperfeiçoamento permanente do professor” (p. 159). Nessa perspectiva, a formação contínua pode tanto ocorrer na escola, sob a coordenação de diretores, coordenadores pedagógicos etc. (formação contínua em serviço), ou em espaços fora da escola, sob a forma de encontros, congressos, visitas a teatros, cinemas, museus, livrarias, shows, exposições, tendo em vista tanto a valorização do próprio local de trabalho como espaço de reflexão e aprendizado, como a saída dos educadores para outros locais, saída esta compreendida como possibilidade de ampliação do olhar destes sobre a sociedade e sobre a cultura. De qualquer maneira, o autor ressalta que o sucesso de iniciativas em favor da formação de professores deve estar articulado a uma ampla política de valorização das condições de trabalho, da estrutura da carreira docente, de jornada de trabalho, visando contemplar docência, trabalhos pedagógico-administrativos e formação contínua aliada à pesquisa. Para Fusari, “essa política só pode ser fruto da relação efetiva entre órgãos governamentais, as universidades, os sindicatos e demais instituições congêneres, que devem perceber e assumir a formação em serviço como aspecto essencial da conquista da profissionalização da educação” (p.185).

práticas do exercício docente. Tornar-se profissional nessa conjuntura significa apropriar-se, individual e coletivamente, de condições que favoreçam a reconstrução da práxis, tomando como referências o próprio exercício docente e os conteúdos oferecidos nos espaços de formação inicial e contínua.

Essa forma de conceber a profissionalização do professor, além de propor o acesso a conhecimentos elaborados sobre novas metodologias de ensino e sobre os conteúdos necessários para a vida em sociedade no século XXI, é acompanhada pelo desafio do desenvolvimento de uma série de competências profissionais que, segundo versam os documentos do PROFA e os Referenciais para Formação de Professores, tornará o professor habilitado para o exercício docente com responsabilidade e compromisso social.

Quanto ao PROFA, a conclusão anunciada pelos idealizadores do Programa é essencialmente de que, para interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, é necessário investir na boa formação dos professores, o que inclui oferecer subsídios para o conhecimento dos esforços correntes, empreendidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, a respeito das metodologias de ensino, especialmente aquelas que dizem respeito ao processo de alfabetização. Diante disso, o Ministério da Educação decide investir esforços, o que acaba por se traduzir num Programa de Formação que atenda às necessidades dos alunos – de aprendizagem da leitura e da escrita – e dos professores – de formação profissional.

Ao trazer a questão da formação dos professores como uma das emergências a serem tratadas em nível nacional, o Ministério expressa suas concepções de formação inicial e de formação em serviço dos professores, justificando que a atitude de empreender esforços, num programa como o PROFA, está no fato de que até então os professores não recebiam uma formação adequada para atuar, o que, independente dos esforços anônimos realizados, só colaborou para os baixos índices de aprendizado dos alunos.

Assim, a formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento de capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. Além de uma formação inicial consistente, é preciso proporcionar aos professores oportunidades de

formação continuada: promover seu desenvolvimento profissional é também intervir em suas reais condições de trabalho. (Brasil, 1999, p. 26)

Tais considerações, feitas pelo Ministério, implicam a observação de uma série de fatores quando o que se propõe é discutir a questão da formação tanto inicial quanto contínua. Penso que é importante considerá-los para distinguir o fato de que o problema da educação escolar, ou do insucesso dos alunos, não se limita apenas à (inadequada) formação dos professores, mas de um conjunto de questões que acompanham o contexto e a história da educação brasileira.

Afirmar, então, que é necessário investir esforços na melhoria da qualidade da educação implica reconhecer o processo pelo qual o ensino e a comunidade escolar se estabeleceram no Brasil, como os professores foram organizados e colaboraram para esse processo, bem como levar em consideração todos os fatores que na atualidade respondem de alguma maneira pelo quadro que é possível verificar na Educação. Assim, o planejamento da formação para a docência deve considerar as políticas públicas para a formação do professor – cuidando para que estas não estejam aquém das reais necessidades de formação e do que aspiramos para os docentes; os desafios propostos pela sociedade à escola e ao professor; a crítica à formação dita tradicional; o papel da escola e do professor na apresentação dos conhecimentos aos alunos.

Tudo isso não é simples, uma vez que, nesse processo de (re)planejamento, de (re)estruturação do ensino e das políticas de formação dos professores, a influência causada pelas diversas realidades e desafios interpostos pela sociedade – cuja gênese está nas questões políticas, econômicas, culturais etc. – parecem, por vezes, querer ditar à escola como ela deve agir, como se esta fosse um apêndice dos acontecimentos sociais e não uma das instituições que colaboram para sua existência e permanência. Nessa ordem arriscada, na qual os papéis e as relações se esbarram e se confundem, a escola, o professor e sua formação são colocados em questão.

1.2.3 – Idéias sobre a formação do professor reflexivo no PROFA

De acordo com a tendência a partir da qual são formuladas as propostas de formação dos Referenciais para Formação de Professores e do PROFA, o modelo de professor tido até então – um professor aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos do sistema educacional – precisa ser subvertido em nome da formação de um professor que se desenvolva pessoal e profissionalmente, que desenvolva competências profissionais que o

ajudarão a definir objetivos, conteúdos e metodologias que respondam às necessidades colocadas pela sociedade do século XXI.

Esse perfil de professor, baseado no modelo de desenvolvimento de competências profissionais³³, reflete um profissional que sabe atuar com sensibilidade, que é flexível, disposto e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com sua intencionalidade e com o que percebe de seus alunos e na situação educativa; é um profissional que sabe refletir na ação e sobre a ação e que se dispõe a realizar seu trabalho de maneira coletiva.

A respeito do professor reflexivo, Contreras (2002) faz uma apresentação do que esse modo de fazer, existir ou de viver a profissão representa a partir de considerações de leituras das obras de Donald Schön. Segundo Contreras, a docência baseada em práticas reflexivas opõe-se ao modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional. A nova proposta implica uma prática profissional calcada na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível que procede da pesquisa científica, ou seja, é um modelo que, embora dependente de instrumentos (teóricos e técnicos) previamente disponíveis, caracteriza-se pela capacidade de atuar diante do imprevisível, do incerto, de lidar com os dilemas que não raras vezes se apresentam à prática profissional dos professores.

A idéia de profissional reflexivo se expressa, portanto, na capacidade do professor de abordar situações problemáticas da prática e isso por meio do desenvolvimento de competências profissionais, que se revelam nos momentos em que os professores aplicam conhecimentos na ação, em que são capazes de criar novos esquemas para lidar com situações complexas,

[...] nessas ocasiões é quando melhor se evidencia a colocação em funcionamento dos recursos profissionais que não se explicam pelo domínio de um repertório técnico ou de determinadas regras para a tomada de decisões. Ao contrário, requer dos profissionais a capacidade de criar novas perspectivas em seu conhecimento anterior; nessas situações ele não depende de teorias e técnicas preestabelecidas, mas constrói uma nova maneira de observar o problema que lhe permita atender suas peculiaridades e decidir o que vale a pena salvar ou colocar um ponto final. (Contreras, 2002, p. 108-109)

³³ Competência profissional, segundo os Referenciais para Formação de Professores e o PROFA, “refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apóia-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas” (Brasil, 1999, p. 61).

A idéia do professor reflexivo também foi abordada por Kenneth Zeichner (1992) e, segundo esse autor, em primeiro lugar, deve existir uma especial consideração quando se trata desse termo visto que a apropriação indiscriminada dele, para tratar as questões da prática docente e da formação dos professores, pode levar ao desgaste e à banalização da perspectiva da reflexão, o que, por vezes, ao invés da propalada autonomia, favorece uma condição de maior controle sobre os professores e de dependência da parte destes de quem os diga como proceder.

Segundo Zeichner (1992), o movimento a favor da prática reflexiva caracteriza-se por ser uma reação contra a visão dos professores como técnicos que dependem das decisões, orientações e definições emanadas das universidades, de órgãos científicos e superiores de Educação e que deixam de considerar o contexto da experiência, da sala de aula, da escola, como lugares férteis para discussões e aprendizado coletivo.

A prática reflexiva, destaca Zeichner (1992), tem suas bases no pensamento de John Dewey, que no início do século XX distinguiu prática rotineira de prática reflexiva, indicando que, apesar da relevância da primeira na vida das pessoas – a rotina é importante para estruturar alguns acontecimentos da experiência pessoal e coletiva –, a segunda representa um importante salto, visto a abertura que oferece para análise, discussão, pensamento e proposição de alternativas para a superação dos desafios, especialmente daqueles enfrentados entre professores e alunos, entre os membros da escola e desta com a comunidade em geral.

Todavia, o grande risco apontado por Zeichner (1992) é que em vez de cumprir esse papel de reflexão para uma atuação mais consciente das problemáticas do exercício docente – os princípios de investigação da própria prática, o desenvolvimento de estratégias para a superação de problemas, a aproximação da escola e dos professores de questões sociais, a promoção do trabalho coletivo –, sejam itens substituídos, cada vez mais, por uma dependência dos professores pela reflexão e investigações feitas por terceiros – não que as produções acadêmicas e universitárias não tenham representatividade nem devam ser discutidas, mas na verdade o que se espera é que os professores façam uso dessas produções para pensar sua ação, que as teorias sirvam para iluminar e propor novas perguntas no enfrentamento dos dilemas e desafios do ensino –, o que pode favorecer a redução da reflexão em favor da aplicação de estratégias preconcebidas para alcançar determinados fins; a alienação dos professores no que diz respeito aos aspectos sociais; e a reduzida valorização do trabalho coletivo em que os professores poderiam se apoiar e estimular mutuamente.

A respeito desse desvirtuamento dos princípios da prática reflexiva, Zeichner (1992) defende que condições sejam criadas, desde o ingresso dos futuros professores nas escolas de preparação para o magistério, a fim de que os docentes sejam instigados a tomar sua própria

prática como objeto de reflexão, considerando as condições sociais em que se situam e definitivamente tenham condições de trabalhar coletivamente.

Ainda sobre a apropriação da perspectiva da reflexão na formação e nas práticas dos professores, Pimenta (2002), ao situar o Brasil no contexto das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, contribui para a compreensão dos motivos pelos quais, tão rapidamente, essa perspectiva foi aceita e ajustada entre os brasileiros.

No que se refere ao contexto da formação de professores, no qual estão situadas as discussões que levaram à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, o crescimento de pesquisas e da produção acadêmica sobre a formação de professores para as séries iniciais, o que se depreende é a efervescência que as questões geradas nesses espaços, e a partir deles, promoveram, entre os educadores, ainda maior necessidade de referências para pensar os dilemas e desafios próprios de seu contexto.

Com o advento da superação de uma formação de professores fundada na racionalidade técnica a favor de uma formação voltada para as questões sociais, tidas como elementares para a prática docente, novas preocupações se interpuseram: a valorização da escola e de seus profissionais; a chamada por uma contribuição do saber escolar na formação da cidadania; a proposta de uma nova organização da escola, dos currículos, espaços e tempos de ensinar e aprender; a valorização do projeto político pedagógico; a efetivação do trabalho coletivo; a revisão das condições de trabalho (de estudo e reflexão), da jornada e dos salários dos professores; a importância do planejamento de trabalho; a proposição da escola como um espaço de formação contínua, de transformações sociais, políticas, econômicas e as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos em todos esses processos (Pimenta, 2002).

A preocupação com questões como as referidas e o esforço de ressignificação do papel da escola e do professor, durante os anos 80 e início dos anos 90 do século XX, concorreram, então, para a apropriação dos autores e de experiências que já vinham ocorrendo em alguns países – Portugal, Espanha, Inglaterra, França, Estados Unidos – como referências para discutir e orientar alternativas para o caso brasileiro.

Com isso, os professores e sua formação passaram a ocupar o lugar de mais alta importância nas discussões educacionais. De acordo com Pimenta (2002):

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas na sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. Daí a prioridade de se realizar

pesquisas para se compreender o exercício da docência, os processos de construção de identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança. (p. 36)

Essa nova forma de considerar o professor – e de vislumbrar sua formação, agora não mais sob a égide da racionalidade técnica e do controle burocrático, mas sob a proposta de valorização de seus saberes e de sua capacidade de produzir conhecimento a partir do exercício de reflexão sobre e na própria prática –, apoiada, entre outras coisas, numa sociedade dita em mudança, globalizada, em que o trabalho ganha novas configurações, o trabalhador necessita cada vez mais se qualificar a fim de garantir seu posto ou uma vaga no mercado de trabalho e, no que tange aos professores, permite observar o vertiginoso crescimento por ofertas de formação inicial em instituições de baixa qualidade e de programas de formação contínua que “perdem por não terem continuidade e não se configurarem como uma política de formação que articula à formação inicial e ao desenvolvimento das escolas” (Pimenta, 2002, p. 39).

Tais mudanças, além de comprometerem o desenvolvimento das escolas, do sentido de autonomia e coletividade nos grupos de professores, da possibilidade de questionamento e reflexão sobre a própria prática, da organização e execução de projetos coletivos de trabalho, da valorização do trabalho docente, também concorrem para culpabilizar o professor pelo fracasso na escolarização dos alunos e pelo insucesso de suas práticas em sala de aula. É o professor que não tem competência(s) para lidar com as demandas da sociedade e com as mudanças de seu tempo.

A idéia de competências, introduzidas nessa reflexão feita por Pimenta (2002), vem acompanhar o conceito de professor reflexivo esclarecendo que se trata mais do esfacelamento da idéia do que propriamente do que ela poderia apresentar de fecundo, uma vez que ao mesmo tempo em que discorre sobre a centralidade e a responsabilidade do professor, o discurso das competências – em detrimento dos conceitos de saberes e conhecimentos – pode servir para aumentar ainda mais o controle sobre o seu trabalho e para expropriá-lo da possibilidade de questionar, refletir, ponderar e propor alternativas à sua prática. Na verdade, a apropriação indiscriminada do conceito de competência põe em risco o próprio esforço de devolver aos professores o controle de seu trabalho, de suas reflexões sobre o ensino e sobre a aprendizagem – discurso engendrado nesse contexto de novas propostas para a sociedade e para a educação.

1.2.4 - Competências profissionais no PROFA

Ao abordar a questão das competências do professor, o PROFA faz referências a Philippe Perrenoud, sociólogo, que em várias obras se dedica ao estudo da formação dos professores, da aprendizagem e das competências profissionais. Por sua representatividade no apontamento de tais questões, parece-me importante dedicar algumas linhas ao que ele apresenta quando discursa sobre as competências.

Em primeiro lugar, é pertinente destacar as considerações que Perrenoud (1999) faz sobre as competências no contexto das mudanças educativas. Segundo esse autor, tratar o ensino sob tal perspectiva implica modificações não apenas no modo de o professor considerar e tratar as questões práticas da docência, mas um novo olhar sobre a concepção do ato de educar, das responsabilidades da escola, de quem é o aluno e das formas de ensino praticadas até então e daquelas que se pretende levar a cabo. Não se trata, portanto, de mudanças em curto prazo nem de efeitos instantâneos – o que, imagino, diz respeito a qualquer outra proposta de reforma –, pelo contrário, isso implica a capacidade de resistir às mudanças sociais, políticas, econômicas e perseverar no intuito das novas proposições enunciadas por essa nova forma de conceber o ensino.

Não há receita para essa fase de reforma, a não ser ‘falar a verdade’ e desistir de usar contra o outro tudo quanto ele disser de sincero, que exponha ao julgamento de outrem. Não posso desenvolver aqui uma estratégia de mudança que convenha, especificamente, a este ou aquele sistema educacional, mas apenas lembrar algumas idéias tão simples quanto difíceis de implementar: a) nem as práticas, nem os sistemas evoluem muito rapidamente; por isso é preciso buscar o tempo necessário para a mudança das atitudes, das representações, das identidades; b) raramente se muda tudo sozinho, pois é mais fecundo participar de um processo coletivo no âmbito de uma equipe ou no estabelecimento de uma rede; c) nenhum sistema muda sem ambivalências internas da maioria dos atores, nem sem conflitos entre eles sobre o fundo, a estratégia e os resultados; d) não se muda com base no medo ou no sofrimento, tampouco na indiferença; e) toda reforma apóia-se em um estado do processo de profissionalização do ofício docente e pode contribuir para esse processo ou, ao contrário, levá-lo a regredir, conforme a atitude dos reformadores. (p. 86)

Em segundo lugar, Perrenoud (1999) alerta para o fato de que uma reforma visando o desenvolvimento de competências não é um trabalho solitário, trata-se de riscos que devem ser corridos solidariamente, ainda que não pela totalidade dos docentes e lideranças, deve ser um trabalho fundado em alianças e compromissos que atingem alunos, professores, equipes administrativas até o governo:

Defendo a seguinte tese: se outras dimensões do sistema educacional não forem transformadas, se nada mudar além dos programas ou da linguagem na qual se fala das finalidades da escola, a abordagem por competências, e mais globalmente a renovação dos programas escolares, não passará de fogo de palha, de uma peripécia na vida do sistema educacional. É fútil, no meu entender, creditar grandes esperanças em uma abordagem por competências se, ao mesmo tempo: a transposição didática não for reconstruída; as disciplinas e as planilhas de horários não forem revisadas; um ciclo de estudos conformar-se às expectativas do seguinte; novas maneiras de avaliar não forem criadas; o fracasso de construir sobre a areia for negado; o ensino não for diferenciado; a formação dos docentes não for reorientada. (p. 72)

A respeito da noção de competência, Perrenoud (1999) a define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7). Nesse sentido, vale observar que, segundo esse autor, competências e conhecimentos estão associados à medida que ao operar por competências as pessoas mobilizam conhecimentos aprendidos, elaborados e armazenados no decorrer das experiências sociais. Conhecimentos são importantes, mas ninguém pode viver sem as experiências proporcionadas pela aplicação das competências. Um exemplo usado por Perrenoud (1999) para ilustrar essa explicação é a seguinte:

[...] um bom médico consegue identificar e mobilizar conhecimentos científicos pertinentes no momento certo, em uma situação concreta que, evidentemente, não costuma apresentar-se como ‘um problema proposto em aula’ para o qual bastaria encontrar a ‘página certa em um grande livro’ e aplicar a solução preconizada. Que o clínico disponha de amplos conhecimentos (em física, em biologia, em anatomia, em fisiologia, em patologia, em farmacologia, em radiologia, em tecnologia, etc.) não é senão uma *condição necessária* de sua competência. Se estivesse reduzida a uma simples aplicação de conhecimentos memorizados para casos concretos, iria bastar-lhe, a partir dos sintomas típicos, identificar uma patologia registrada e encontrar, em sua memória, em um tratado ou em um banco de dados, as indicações terapêuticas. As competências clínicas de um médico vão muito além de uma memorização precisa e de uma lembrança oportuna de teorias pertinentes. Nos casos em que a situação sair da rotina, o médico é exigido a fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções

em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se *ao vivo*, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação. (p. 8)

Esse exemplo pode servir para ilustrar a condição de diferentes sujeitos – médicos, físicos, professores – e além de afirmar a importância da intersecção entre conhecimentos oriundos da pesquisa com aqueles que podem ser mobilizados quando as perguntas ou os desafios carecem de respostas além daquelas dadas empiricamente, permite elaborar, ainda que subliminarmente, outra questão que é a do tempo e do local em que as habilidades citadas poderão ser desenvolvidas. Afinal, quando e onde os aprendizes devem ser incitados e treinados para desenvolver atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, desejo a fim de aprender a fazer relações, refletir, interpretar, inferir e propor sobre situações práticas: na escola, na vida cotidiana, na experiência do trabalho ou em vários espaços concomitantemente?

É sabido que, quando se fala em aprendizado na situação em que as experiências acontecem, é preciso lembrar que não há como controlar os acontecimentos nem o momento em que as questões que demandam atitudes diferenciadas, abertas, refletidas vai acontecer, e por isso é importante prever como, onde e quando cada sujeito, aprendiz, será iniciado nessa prática de pensar, refletir, discutir e agir sem ter nas mãos um receituário de respostas ou recomendações práticas.

Perrenoud (1999) defende que esse treinamento nas competências só é possível se os sujeitos tiverem tempo e chance de viver as experiências e analisá-las, o que torna impossível à escola o desejo de cumprir com um extenso programa de conhecimentos a menos que assuma o risco de, fazendo-os prioritários, eximir-se de seu compromisso com a formação integral dos alunos, de prepará-los para a vida. Desse modo, o desenvolvimento de competências e a apropriação de conhecimentos devem fazer parte dos programas escolares de maneira equilibrada, “para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-los corretamente?” (p. 11). Enfim, oferecer aos sujeitos condições de antecipar situações, correr riscos, decidir, agir em situações de incerteza apoiados nos conhecimentos adquiridos por meio da experiência.

No que se refere à formação dos professores, essas idéias são bastante relevantes para esse autor, visto colocarem em questão a formação baseada na teoria – dita tecnicista e burocrática – a favor de uma formação fundamentada em experiências que possibilitem aos professores – formados e em formação – condições de discutirem a partir de dados reais sobre

o planejamento e a implementação do ensino. O professor que se vislumbra a partir dessa perspectiva é o chamado professor profissional cujas principais habilidades para o exercício do ofício são:

[...] capacidade de analisar situações complexas, tomando como referência diversas formas de leitura; saber optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas; saber escolher, entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo; ser capaz de adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência; dispor-se a analisar de maneira crítica suas ações e resultados; dispor-se a aprender, por meio da avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira. (Perrenoud, 2001, p. 12)

Esse novo profissional, capaz de adaptar-se, experiente, disposto, compreensivo, que sabe lidar com problemas complexos e variados da realidade escolar e social parece um exemplo bastante distante da conjuntura na qual vivemos, é quase uma espécie rara, um exemplo de profissional, que fico imaginar se já existiu. Na verdade, os cuidados ao tratar sobre a formação do professor sob a ótica das competências, do professor reflexivo e do professor profissional, temas recorrentes nesse contexto de novas propostas para o ensino, devem ser muitos, uma vez que a formação desse novo modelo implica muito mais que bons programas de formação inicial e contínua, envolve preocupações que dizem respeito às reais condições de trabalho, de salário, de tempo para o exercício de análise, reflexão e construção das práticas escolares. Não se trata apenas de acreditar que essa transformação é possível a partir de profissionais bem intencionados, envolvidos com os dilemas e as proposições da realidade escolar, mas de um esforço e envolvimento das universidades e outras instituições de formação, dos professores, da leitura e discussão de teorias que proponham novas perguntas e ajudem na superação dos problemas já detectados na realidade escolar, em especial, daqueles identificados no Brasil.

O conceito de competências profissionais³⁴, apresentado nos Referenciais para Formação de Professores e no PROFA, refere-se à idéia de que os professores envolvidos nesse contexto de formação proposto pelo MEC sejam capazes, ao longo do tempo, de desenvolver conhecimentos e atitudes que reflitam de maneira contínua seu crescimento e sua habilidade para lidar com as questões da profissão. Os documentos afirmam que

[...] a perspectiva de competência permite avançar nas questões da formação profissional do professor sem ater-se aos limites do tecnicismo de modo que

³⁴ Competência profissional significa, nesse documento e nos demais que integram o PROFA, a capacidade de mobilizar múltiplos recursos para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão, ou seja, a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de por em uso o conhecimento e os recursos de que se dispõe (Brasil 2001d, v.1).

o professor aprenda a criar e recriar sua prática, apropriando-se de teorias, métodos, técnicas e recursos didáticos desenvolvidos por outros educadores, sem submeter-se a um receituário, nem à mera aplicação de teorias ou de um repertório de ações prévias e externamente programadas por outros. (Brasil, 1999, p. 62)

Eu diria que, além da idéia de criar e recriar a prática, mesmo porque criar é um exercício extremamente difícil, laborioso, que exige muito mais do que a capacidade de refletir e decidir em situações de urgência, melhor seria se os professores tivessem chance de refletir e agir apoiados por outros professores, mais experientes, porque também considero ser importante a participação de outros educadores, não como aqueles que ditam o que deve ser feito, mas como aqueles que tomam ciência dos fatos, discutem, sugerem e compartilham suas experiências e alternativas para a superação das dificuldades.

Considerando a especificidade do PROFA – um programa que tem como objetivo oferecer aos professores subsídios para o trabalho de alfabetização –, uma série de competências é apresentada como condição elementar para o sucesso do trabalho com os alunos. Segundo versa o Documento de Apresentação do PROFA, o desenvolvimento dessas competências é essencial para que os professores possam ensinar a ler e a escrever:

As competências relacionadas a seguir referem-se ao trabalho de alfabetização e, portanto, espera-se que progressivamente sejam desenvolvidas pelos professores que alfabetizam crianças, jovens e adultos. Para que os alunos possam ter assegurado o seu direito de aprender a ler e escrever é preciso que os professores se tornem cada vez mais capazes de:

- Encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto.
- Desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender.
- Reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades.
- Utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização para planejar as atividades de leitura e escrita.
- Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas.
- Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos.
- Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais.
- Selecionar diferentes tipos de textos apropriados para o trabalho.
- Utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico.

- Responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (Brasil, 2001d, v. 1)

Para o alcance de tais objetivos, o Programa recorre à defesa de uma formação – inicial e contínua – de qualidade; ao reclame de condições institucionais para a realização de um trabalho sério, com uma equipe qualificada para tal; à exigência de infra-estrutura material que favoreça o trabalho das equipes escolares com seus alunos; e à valorização profissional por meio da revisão dos salários, do tempo previsto na jornada de trabalho para o desenvolvimento profissional permanente, o planejamento, o estudo e a produção coletiva. Sabe-se que o reclame de tais condições é mais do que necessário para que o professor não apenas “desenvolva competências”, tal como expresso acima, mas para que tenha, sobretudo, condições de realizar bem o seu trabalho.

Além disso, é importante destacar que o conjunto de metas acima descritas para serem desenvolvidas como competências é um desafio que ultrapassa o tempo e o espaço de um programa de formação contínua de 180 horas. Primeiro porque envolve um conceito de formação que não é o que está posto no contexto, o da continuidade, que leva em consideração aspectos primários, que antecedem o ingresso nas escolas de formação para o magistério e que tem a ver com a formação escolar dos futuros docentes. Segundo porque requer a colaboração de professores que sejam mais experientes e que estejam dispostos a refletir e discutir com os mais novos, ampliando assim seus saberes. Terceiro porque mobilizar recursos e utilizar conhecimentos disponíveis requer que os recursos e conhecimentos – sejam eles materiais ou se tratem de experiências – precisam estar à disposição dos professores e, se considerarmos bem as condições objetivas do trabalho nas escolas, veremos que isso ainda é um ideal e que, portanto, exigir dos professores sua utilização é forçoso demais.

Nesse sentido, a crítica a tais metas parece pertinente porque visa a defender que antes de esperar “que os professores sejam capazes de” se apropriarem delas em função de seus alunos, é preciso que o façam como para si mesmos e isso demanda muito mais do que descrever um bonito conjunto de boas idéias. É preciso que os professores sejam, de fato, os primeiros beneficiados com tais mudanças, o que significa muito mais do que esperar que ele desenvolva um trabalho adequado às necessidades dos alunos, que utilize o conhecimento disponível sobre alfabetização para planejar, observar e avaliar e que se responsabilize pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. Tudo isso é importante, mas o professor precisa saber disso antes de ter que fazê-lo.

A partir das referências destacadas até esta parte do trabalho, proponho o avanço das reflexões, iniciando, a seguir, um capítulo que intenta compreender como a prática da leitura participa da história da formação e do trabalho dos professores, incluindo a perspectiva e a proposta de leitura compartilhada de textos literários do PROFA.

Capítulo II

Leitura, Literatura e Formação Contínua de Professores

Lemos para nos lembrar de que somos humanos, precários e finitos, e a palavra redimensionada que encontramos na poesia e na ficção propicia a nosso próprio léxico interior a construção do sentido para a existência.

Nilma Gonçalves Lacerda

CAPÍTULO II

Leitura, Literatura e Formação Contínua de Professores

2.1 – Escrever e ler – notas históricas

Alberto Manguel (1997), no livro **Uma história da leitura**, ao narrar uma viagem que fizera ao Iraque para ver as ruínas da Babilônia, fala de uma arte iniciada naquela região que mudou para sempre a natureza da comunicação entre os seres humanos, porque superou os limites da capacidade do homem de lembrar, memorizar e fez romper fronteiras que tempo e espaço interpunham entre o passado e o presente, entre o tangível e o intocável.

[...] de repente, algo intangível – um número, uma notícia, um pensamento, uma ordem – podia ser obtido sem a presença física do mensageiro; magicamente, podia ser imaginado, anotado e passado adiante através do espaço e do tempo. Desde os primeiros vestígios da civilização pré-histórica, a sociedade humana tinha tentado superar os obstáculos da geografia, o caráter final da morte, a erosão do esquecimento. Com um único ato – a incisão de uma figura sobre uma tabuleta de argila –, o primeiro escritor anônimo conseguiu de repente ter sucesso em todas essas façanhas aparentemente impossíveis. (p. 207)

Escrever é a arte a que se refere Manguel, arte essa que algumas comunidades da Mesopotâmia, por volta de quatro mil anos antes de Cristo, desenvolveram e que, entre outras coisas, lhes ajudou a melhor se organizarem socialmente. Habilidade em que se reconhecia certa autoridade e poder, a escrita era aprendida e realizada pelos escribas, em geral sacerdotes dos templos mesopotâmicos, que eram “sobretudo os depositários da palavra, os conhecedores da técnica da leitura e da escrita” (Cambi, 1999, p. 65).

Contudo, a narrativa de Manguel (1997) não interessa a esta pesquisa apenas pelas memórias ou pela retomada histórica que esse autor faz do acontecimento da escrita, mas, sobretudo, pela relação que ele estabelece entre esta “primeira arte” com a da leitura:

[...] mas escrever não é o único invento que nasceu no instante daquela primeira incisão: uma outra criação aconteceu no mesmo momento. [...] Ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia tacitamente uma outra arte sem a qual as marcas não teriam nenhum sentido. O escritor era um fazedor de mensagens, criador de signos, mas esses signos e mensagens precisavam de

um mago que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz. Escrever exigia um leitor. (p. 207)

Assim, a leitura rompe o silêncio a que a escrita não decifrada poderia ser condenada e juntas elas constituem uma nova forma de fazer história e de perpetuar relações entre os homens: negócios, acontecimentos, mensagens, lembranças podem ocupar um novo lugar: a memória grafada por um escritor e possível de ser decifrada por um leitor.

A história da escrita e da leitura, desde primórdios³⁵, é também parte da história da escola. A necessidade de transmitir os saberes dessas artes aos escolhidos para tornarem-se escribas deu origem aos locais que se prestavam, a princípio, ao ensino da escrita, religião, história e matemática (Manguel, 1997). Para aprender a escrever, o aluno passava por um longo processo que incluía o preparo das tabuletas de argila (onde eram cunhadas as informações), o manejo do estilete, o aprendizado do desenho e de sinais básicos e depois de sinais que significavam sílabas e palavras. Escrever e ler eram aprendizados que aconteciam quase simultaneamente: depois de aprendidos os sinais, o estudante recebia do professor uma tabuleta onde já havia uma inscrição que deveria ser estudada, memorizada, re-escrita.

Da Mesopotâmia e das importantes transformações ocorridas nessa sociedade, permanece um importante legado para o mundo ocidental, a escrita, a leitura e a escola são acontecimentos que perpassam a história da Grécia com seus ideais democráticos e com o desenvolvimento da oratória, da filosofia e da literatura; de Roma, com seu empenho em favor dos valores e das virtudes civis e da consciência do direito do cidadão romano e de todo o ocidente cristão que, sob o domínio da Igreja e do Estado, viu desenvolver e transformarem-se essas habilidades e a escola até os dias atuais.

Desse processo, vale especial menção à Igreja, ao Estado e à maneira como influenciaram, desde o início da era cristã, na organização da escola e do ensino.

Começando pela Igreja, que até o fim da Idade Média participou da regulação das atividades educativas, sob o movimento monástico, cujo padrão de formação “favorecia uma vida espiritual culta e disciplinada, ligada às atividades físicas, mas sobretudo à instrução, submetida a uma regra que punha a leitura da Bíblia e dos Padres em primeiro lugar” (Cambi, 1999, p. 131-132), sua participação na produção das escolas, que ainda hoje trazem consigo marcas dessas origens, foi sumamente importante:

³⁵ Primórdios é o título dado por Alberto Manguel, no livro **Uma história da leitura**, ao capítulo em que faz considerações sobre a origem da escrita e da leitura.

[...] a sua estrutura ligada à presença de um professor que ensina a muitos alunos de diversas procedências e que deve responder pela sua atividade à Igreja ou a outro poder; as suas práticas ligadas à *lectio* e aos *auctores*, à discussão, ao exercício, ao comentário, à arguição; às suas práticas disciplinares (prêmios e castigos) e avaliativas vêm daquela época e da organização dos estudos nas escolas monásticas e nas catedrais e sobretudo nas universidades. Vêm de lá também alguns conteúdos culturais da escola moderna e até mesmo contemporânea: o papel do latim; o ensino gramatical e retórico da língua; a imagem da filosofia, como lógica e metafísica. (Cambi, 1999, p. 146)

É na sociedade feudal que se verifica a mais significativa expressão dessa participação da Igreja nas questões educacionais: as escolas monásticas instaladas nas catedrais, para ensinar aos filhos da nobreza e aos eclesiásticos, são orientadas para o estudo do trívio - gramática, retórica, dialética - e do quadrívio - aritmética, geometria, astronomia e música (Cambi, 1999).

Quanto às crianças, e em especial as das camadas populares, sua educação depende das experiências familiares e do trabalho. É nesses dois espaços e no contato com os saberes dos mais velhos que elas aprendem. Já as crianças das camadas privilegiadas, estas são em geral alfabetizadas sob a tutela da Igreja e nos próprios palácios em que vivem.

Com o fim da Idade Média e início da Época Moderna, o Ocidente assiste a mudanças estruturais política, econômica, social e cultural; a sociedade é motivada a rever seus princípios e a reorganizar seu funcionamento. Nesse processo, acentua-se em torno da família e da escola a responsabilidade pelo ensino:

[...] a ambas – que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica, profissional) da sociedade – é delegado um papel cada vez mais definido e mais incisivo, de tal modo que elas se carregam cada vez mais de uma identidade educativa, de uma função não só ligada ao cuidado e ao crescimento do sujeito em idade evolutiva ou à instrução formal, mas também à formação pessoal e social ao mesmo tempo. (Cambi, 1999, p. 203)

É no curso do século XVII que a escola ganha contornos mais específicos no que diz respeito à organização, administração etc., alguns dos quais se prolongam até os dias atuais: “minuciosamente organizada, administrada pelo Estado, capaz de formar o homem-cidadão, o homem técnico, o intelectual e não mais o perfeito cristão ou o bom católico, como ocorria ainda na escola nos anos Quinhentos, quase todas nas mãos da Igreja” (Cambi, 1999, p. 305). Com o rompimento (ainda que não totalmente) da escola com o governo e dogmas da Igreja,

há uma abertura para que seus fins e estatutos sejam revistos e para que ela passe a assumir um papel social considerado mais central, especializado e universal. Expande-se também o ideal de escolas para o povo, visando combater o analfabetismo e difundir os rudimentos da cultura – ler e calcular. Além disso, no sistema escolar moderno, já existe uma articulação entre escola elementar (que inicia nos instrumentos básicos de elaboração cultural: o alfabeto e os números), escola média ou secundária (formativa ou profissional) e a instrução superior ou universitária.

Desde então, e com o progresso dos Estados, progresso esse observado na forma de governo, mais descentralizado, na economia, nas formas de organização social, no desenvolvimento da indústria, na luta pela democracia e autonomia do cidadão e na cultura, a educação passa a ser vista como elemento-chave no desenvolvimento social, como via para operar a construção do homem moderno - indivíduo e cidadão ao mesmo tempo (Cambi, 1999). Os contornos da escola são ainda mais apurados: desde o século XVIII o estatuto da escola diz sobre a obrigatoriedade e gratuidade, “obrigação de frequência para todos os cidadãos, pelo menos no nível da escola popular, para atingir justamente aquelas qualidades típicas do cidadão moderno: sentir-se parte de um Estado, reconhecer suas leis, realizar a defesa ou a sua prosperidade” (p. 399) e gratuidade que coloca a escola a serviço de todos.

É importante salientar que escrita e leitura, independente das mudanças ocorridas na sociedade e das transformações operadas em função de novas e mais modernas formas de organizar a escola, seus programas e ideais, estiveram sempre presentes como a bandeira da escola elementar. O ideal social, especialmente a partir da época moderna, foi garantir ao maior número de pessoas o acesso à escola e o aprendizado básico dos elementos que podiam garantir maior acesso à cultura – escrita, leitura e cálculo – e isso tanto para que o Estado pudesse contar de maneira mais efetiva com indivíduos obedientes e prontos para o seu serviço, como em outros momentos para assegurar a participação dos cidadãos na luta pelos ideais democráticos e de liberdade.

2.1.1 – Escrever e ler na escola primária brasileira – alguns apontamentos

A escola primária, em seu primeiro grau, tem por função principal, evidentemente, ensinar a ler e as primeiras noções de cálculo. [...] Ler é a razão principal da escola primária e base de todos os outros graus de ensino.

Santos, Máximo de Moura

No Brasil, a participação da escola no processo de ensino da escrita e da leitura não foi diferente da que aconteceu em outros países do Ocidente. Seguindo o ideal de que a escola primária é a principal responsável pela transmissão das práticas de escrita e de leitura, foi assim que, desde a colonização, com os jesuítas, iniciou-se nas terras brasileiras o trabalho em favor da alfabetização. Embora, sobretudo voltados para a formação religiosa, os jesuítas foram os que primeiro aplicaram o ensino da leitura, escrita e cálculo nas terras brasileiras, em especial, aos filhos dos colonos.

Segundo Brzezinski (1987), o início do magistério no Brasil foi marcado pelas “escolas de ler e escrever” – nível mais elementar do plano de estudos dos jesuítas. As “escolas de ler e escrever” serviam basicamente como instrumento de catequese e como base de organização do sistema de ensino fundado no *Ratio Studiorum*³⁶:

[...] durante dois séculos, o magistério oficial e público do Brasil esteve a cargo da Companhia de Jesus, que disseminava um ensino com ordem, disciplina, rigor, autoritarismo, baseado na cultura européia, clássica, enciclopédica, refinada. Era gratuito e seus professores bem remunerados, tanto pela sociedade política – o governo português – como por parte da sociedade civil. (p. 22)

As principais mudanças relacionadas ao ensino das primeiras letras no Brasil Colônia começaram a ocorrer com a intervenção, em 1759, do Marquês de Pombal que determinou a expulsão dos jesuítas e fixou novas normas para as aulas e para a formação, contratação e pagamento dos professores. Todavia, as mudanças previstas e colocadas em prática não foram suficientes para dar continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado pelos jesuítas e tornaram ainda mais fragmentário o ensino cujos esforços vinham sendo envidados por eles.

No início do século XIX, com a transferência da Família Real e sua Corte para o Brasil, algumas medidas tomadas em relação ao ensino ajudaram a dar visibilidade a um novo quadro, conquanto o ensino elementar tenha ficado por muito tempo restrito à esfera privada, por conta das famílias que “dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros numa escola” (Villela, 2000, p. 98-99). Nesse período, inicia-se um controle progressivo do

³⁶ *Ratio Studiorum*: código de ensino pelo qual se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a Terra (Leonel Franca, 1952).

Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária.

A respeito da escola primária brasileira e sua missão no ensino da escrita e da leitura, o exame de alguns artigos publicados na **Revista de Educação** (1927-1961)³⁷ e na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (1944-2005)³⁸ permitiu-me a verificação de dados relevantes para a análise proposta neste trabalho – qual seja: a da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – e para a compreensão do compromisso com o ensino da leitura e da escrita que o Ministério da Educação, como a implementação do PROFA, no início do século XXI, anuncia ter:

O Ministério da Educação tem a satisfação de apresentar, aos educadores brasileiros, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, formulado pela Secretaria de Educação Fundamental. [...] O Programa envolve um esforço conjunto para o resgate do compromisso da escola com a formação inicial do aluno como leitor e produtor de textos.

Ainda que não seja a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental para a consecução desses objetivos. Portanto, é necessário – e urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-lo em seu trabalho. (Brasil, 2001b, p. 4)

É emblemática a relação que o MEC estabelece entre o compromisso da escola com a formação do aluno como leitor e escritor, a boa formação do professor e a necessidade eminente de assegurar aos docentes conhecimentos qualificados em alfabetização, conhecimentos esses que, segundo o Ministério, poderão subsidiá-lo em seu trabalho na sala de aula.

³⁷ Publicação da Diretoria Geral de Instrução Pública (1927-1931); Diretoria Geral do Ensino de São Paulo (1931-1932); Departamento de Educação do Estado de São Paulo (1933-1947); Secretaria do Estado de Negócios da Educação (1951-1961).

³⁸ Publicação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - Ministério da Educação. “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação, publica-se sobre a responsabilidade do INEP, e tem por fim expor e discutir questões gerais da pedagogia e, de modo especial os problemas da vida educacional brasileira. Para isso aspira a congregar estudiosos dos fatos educacionais no país, e a refletir o pensamento de seu magistério. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publica artigos de colaboração, sempre solicitada; registra, cada mês, resultados de trabalhos realizados pelos diferentes órgãos do Ministério e dos Departamentos Estaduais de Educação; mantém seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Tanto quanto possa Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos deseja contribuir para a renovação científica do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria de educação” (Mensagem da Contracapa do volume 1, n. 2, 1944 – Ministro da Educação: Gustavo Capanema e Diretor do INEP: Prof. Lourenço Filho).

Os artigos, a que me referi anteriormente, datam de diferentes períodos do século XX, mas é relevante observar em alguns deles, e também no conjunto, que a tríade aluno-professor-conhecimento ou método esteve sempre presente por meio de discussões mais ou menos acaloradas. E mais importante ainda é notar como num programa de formação proposto no início do século XXI, o PROFA, são as mesmas questões a tratar: os métodos empregados e o desempenho do professor primário são mais uma vez o foco das preocupações.

2.1.1.1 – A escola primária brasileira e os métodos de ensino da leitura

No que diz respeito aos métodos e às atividades considerados mais apropriados para o ensino da leitura, Bettarello e Camargo (1933) defendem que, para o ensino da leitura, além da habilidade e competência do professor, a escolha do método deve levar em consideração se, verdadeiramente, é o que melhor concorda com o desenvolvimento infantil.

No ensino da leitura há vários métodos. Há o sintético antigo, o sintético fônico, o analítico puro, o analítico de frases, o analítico de palavras, o analítico sintético, etc. Por nos parecer mais consentâneo com o método científico, que tem duas faces: a análise e a síntese [...] adotamos³⁹, para o aprendizado da leitura, este último método, isto é, o analítico-sintético. (p. 10)

Também Leite (1934), fazendo uma crítica ao artigo de Bettarello e Camargo (1933), e à sua idéia de método mais conveniente para o ensino da leitura, adverte que o ensino pelo método analítico-sintético, tal como proposto por aqueles autores⁴⁰, só faz retardar o aprendizado da criança e defende um ensino que desperte na criança o interesse pelo aprendizado da leitura:

A primeira coisa que a criança vai aprender, ao entrar para a escola, é a *leitura*, acompanhada da *escrita*, marcos iniciais e fundamentais para a aquisição de todos os conhecimentos escolares posteriores: não se lhe deve, portanto, desviar a atenção e perder tempo precioso com ‘conversas’ fúteis e inoportunas, retardando-lhe a um tempo a aprendizagem da leitura e o seu crescimento mental. [...] Na primeira lição, por meio de linguagem acessível à inteligência infantil, procurar-se-á despertar no espírito da criança,

³⁹ Para a transcrição dos trechos selecionados dos periódicos consultados – **Revista de Educação** e **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** – foram mantidas a ortografia, acentuação e pontuação originais.

⁴⁰ Veja no Anexo B uma síntese do método proposto por Bettarello e Camargo (1933) para o ensino da leitura.

interêsse pela aprendizagem da leitura, útil como meio de diversão, instrução e informação; da escrita como meio de comunicação, registro, ganho e informação. (p. 72-75)

Ainda sobre os métodos empregados no ensino da leitura e da escrita, Marinho (1971) relata uma experiência com crianças no Rio de Janeiro em que se valorizou, sobretudo, o percurso natural da criança no uso da linguagem. Assim, as falas e o grafismo, por exemplo, foram considerados elementos indissociáveis do aprendizado da escrita e da leitura, “como o desenho, as palavras escritas conservam nossas idéias” (p. 369). O ideal da experiência narrada pela autora é valorizar todas as formas de expressão da criança, garantindo a natureza de seu tempo de aprendizagem e da liberdade na execução das atividades. Desse modo, ensinar a ler inclui, como na vida cotidiana, a exploração da variedade de sentenças e de histórias, o respeito à individualidade da criança, o seu interesse pela leitura e a livre expressão de sentimentos e idéias.

Como é possível perceber, a variedade de idéias e reflexões sobre os métodos de ensino atravessa as décadas, e a atitude e perfil dos professores – considerados na maioria dos artigos as pessoas mais importantes nesse processo, uma vez que de sua certeza, segurança, habilidade, conhecimento e devoção ao ensino advém dos bons resultados com os alunos – são também determinantes:

Na raiz de nossas necessidades educacionais encontra-se sempre, como principal, a da formação do professor, que é sem dúvida a peça mestra do sistema. E’ evidente que sendo a educação um sistema complexo, múltiplo e vivo, não pode ser constituído de um só mecanismo, nem dependerá o seu sadio fortalecimento de uma das partes isoladas. Mas, tudo presente, falhará, sem o professor, enquanto êste pode ter virtudes e de quase tudo suprir. (Venâncio Filho, 1946, p. 245)

Ainda em relação aos métodos de ensino, gostaria de mencionar a referência que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – faz a essa questão ao discutir a idéia da escola como lugar central para o ensino e aprendizado da leitura.

Além de definir-se como um programa que inclui, entre seus objetivos, o de oferecer aos professores que ensinam a ler e a escrever condições de desenvolverem competências profissionais consideradas importantes para o seu trabalho, a existência do PROFA se justifica na necessidade de apresentar aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização construído a partir da década de 70 do século XX. Essa nova proposta

trazida pelo Programa, que diz superar as discussões sobre a validade e adequação dos métodos de ensino⁴¹ ocorridas nas primeiras décadas desse século, como também as teorias do déficit que atribuíam aos alunos a razão do próprio fracasso na escola, apresenta uma mudança de enfoque:

Em lugar de procurar correlações que explicassem o déficit dos que não conseguiam aprender, começou-se a tentar compreender como aprendem os que conseguem aprender a ler e a escrever sem dificuldade e, principalmente o que pensam a respeito da escrita os que ainda não se alfabetizaram. A partir dessa investigação, foi necessário rever as concepções nas quais se apoiava a alfabetização. E isso tem demandado uma transformação radical nas práticas de ensino e leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. (Brasil, 2001b, p. 8)

O PROFA trata-se, portanto, de um programa que, entre outros aspectos, mostra-se interessado em apresentar e discutir com os docentes as questões de métodos de ensino da leitura e da escrita, que põem em xeque a validade do que até então tem sido feito e da maneira como isso tem acontecido no trabalho dos professores que ensinam a ler e a escrever e, com isso, propõe que a aprendizagem da leitura e da escrita não seja apenas uma questão de memorização de informações e da realização de exercícios deslocados de um contexto real, pelo contrário, que se dê a partir da reflexão da escrita⁴² de situações conhecidas dos alunos:

Para aprender a interpretar textos, redigir textos e refletir sobre eles e sobre a escrita convencional, não basta memorizar definições e seqüências de passos a serem desenvolvidos. É preciso exercitar essas atividades com freqüência, para chegar a realizá-las com habilidade e desenvoltura. Procedimentos – quaisquer procedimentos – são aprendidos com o uso.

Para aprender conceitos e princípios complexos – como é o caso do sistema alfabético de escrita – ou seja, para se alfabetizar, não basta memorizar infinitas famílias silábicas. Uma conduta dessas corresponde a tratar um conteúdo de alto nível de complexidade como se fosse uma informação simples, que pode ser assimilada com facilidade apenas pela memorização.

A compreensão das regras de geração do sistema de escrita em português depende de um processo sistemático de reflexão a respeito de suas características e de seu funcionamento. Quer dizer: para se alfabetizar o indivíduo precisa aprender a refletir sobre a escrita (um procedimento complexo, que requer exercitação freqüente), além de compreender o funcionamento do sistema alfabético da escrita (um conteúdo também

⁴¹ A referida discussão sobre os métodos de ensino travou-se entre os defensores do Método Global ou Analítico – que defendia que o melhor era oferecer ao aluno a totalidade, ou seja, palavras, frases ou pequenos textos, para que ele fizesse uma análise e chegasse às partes, que são as sílabas e letras – e do Método Fonético ou Sintético – que propunha que o aluno tinha de aprender primeiro as letras ou sílabas, e o som destas para, depois, chegar à palavra ou frase. (Brasil, 2001b)

⁴² Veja um exemplo de atividade proposta para a discussão com os professores cursistas do PROFA, considerado um bom modelo para se realizar com alunos em fase inicial de escolaridade e aprendizado da leitura (Anexo C).

complexo, cujo aprendizado requer a construção de interpretações sucessivas, que se superam umas às outras). (Brasil, 2001b, p. 16)

O PROFA, neste sentido, além de propor aos professores alfabetizadores um novo modelo de formação contínua, retoma a questão dos meios, do método, de “como fazer” e, desse modo, inclui-se na esfera das discussões feitas no sistema educacional brasileiro desde o século XIX. A discussão do método no PROFA aparece, enfim, como uma velha questão sob nova roupagem.

Sobre “como ensinar” conteúdos tão complexos como a leitura e a escrita, o Programa defende o exercício da reflexão fundamentado em atividades ligadas às experiências e ao cotidiano do aluno. Para cumprir esse desafio, segundo o PROFA, é preciso que sejam considerados os saberes que cada aluno traz consigo a respeito da leitura e da escrita, que se saiba que o processo de aprendizagem consiste em organizar e integrar novos conhecimentos aos já existentes e que, para isso, o aluno precisa ser exposto a situações de leitura e de escritas reais, que tenham referência na experiência social, “situações nas quais ele possa agir sobre o que é objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir, interagindo com outras pessoas” (Brasil, 2001a, vol. 1), e o papel do professor nesse processo “é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar” (Brasil, 2001a, vol. 1). Para tanto, ele precisa dispor de recursos que ajudem não só seus alunos - considerando o que eles já sabem e o que precisam saber -, mas também o desenvolvimento de seu próprio trabalho.

Segundo as orientações oferecidas pelo material do PROFA aos professores, uma boa situação de aprendizagem escrita deve se constituir sob alguns princípios didáticos: 1. os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou determinada tarefa; 2. os alunos devem ter problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir; 3. o conteúdo trabalhado deve manter as suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos e não de sílabas ou palavras soltas; 4. a organização da tarefa deve garantir a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso, as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles (Brasil, 2001a, vol.1).

E para criar o contexto real de reflexão, momentos em que os alunos sejam incentivados a pensar em como escrever e sintam-se desafiados a fazê-lo ainda que não convencionalmente – já que a escola pode se constituir um espaço de representação da sociedade em que vivem os alunos e professores – o Programa acentua a importância do

acesso a textos de diferentes gêneros, como listas, canções, poesias, receitas, parlendas, provérbios, adivinhas, piadas, trava-língua, textos instrucionais etc., textos esses em que os alunos poderão reconhecer estruturas conhecidas e poderão se utilizar delas para pensar, elaborar questões e avançar em suas hipóteses de leitura e de escrita.

Assim, segundo a perspectiva do PROFA, o aluno tem chance de aprender que ler serve para resolver um problema prático, para se informar sobre um assunto de seu interesse ou de interesse do grupo, para escrever, para buscar determinadas informações necessárias por algum motivo, pelo prazer de ingressar em outro mundo possível (Brasil, 2001a, vol.2).

Nesse processo, no início da escolaridade, ao ler para os alunos, o professor “ensina” como se faz para ler, incentivando-os a pensar e a discutir os textos e livros apresentados. Depois, com o avanço dos alunos e conquistadas as condições para leituras individuais, o papel do professor passa a ser o de interventor. Ele deve se utilizar de intervenções orientadas para que os alunos possam ler por si mesmos, para que avancem no uso de diferentes estratégias consideradas eficazes e também nas suas possibilidades de compreenderem melhor o que lêem.

Penso que é importante destacar que mais do que ler para seus alunos em determinadas circunstâncias e mais do que ser interventor em outras, o professor deve ser leitor, e é isso que reclamo enquanto considero o que se diz esperar do professor que é formado a partir das orientações feitas pelo PROFA. As considerações feitas a seu respeito, em minha opinião, devem ir além, devem indicar que para dar conta dos desafios da leitura e da escrita com seus alunos, o professor precisa ler e escrever, precisa ser leitor e escritor primeiro, de modo que possa vivenciar e refletir antes de compartilhar com seus alunos a experiência de crescimento e abertura que ler e escrever proporcionam. E considerar isso é extremamente importante neste trabalho porque é a presença desse professor que procuro identificar enquanto descubro as orientações didáticas e formativas que o PROFA apresenta. Saber sobre esse professor, sobre a maneira como foi e é considerado, é um dos objetivos principais desta investigação.

2.1.1.2 - A escola primária brasileira, o ensino da leitura e o papel do professor

A raiz dessa história também é longa, pois não é recente a discussão sobre o papel do professor como leitor e como aquele que ensina a ler. Além de ensinar, o mestre qualificado é também uma das referências mais importantes para a qualidade e sucesso do que se faz em termos de educação.

O elemento essencial de todo sistema de educação é, sem dúvida, o professor. [...] Realmente é da formação do número de mestres qualificados, da dedicação e do devotamento dos professores em exercício, que dependem, antes de tudo, os resultados da Educação. (Caldeira, 1956, p. 38)

Sobre a escola primária e o ensino da leitura, é possível verificar em alguns artigos dos periódicos consultados, e aos quais me referi anteriormente, como acentuam a importância dessa prática no referido grau de ensino: “ler é a razão principal da escola primária” (Santos, 1943, p. 23) e se ela bem se incumba de tal responsabilidade, colabora também para a formação integral do aluno, preparando-o, como afirma Rudolfer (1936), para ser um homem de sua época:

Não se oferece oportunidade para o aprendizado da leitura, só afim de que o alumno domine essa technica fundamental: ensina-se-lhe a leitura, para que possa elle estar de posse de um meio de conhecimento da experiência passada da humanidade, aquella que foi registrada, e afim de que consiga dominar a technica, que o tornará um homem de sua época, pelo conhecimento da experiência presente nas varias regiões do mundo. (p. 228)

Com o passar do tempo, a escola primária adquiriu novas funções sem deixar, no entanto, sua missão primordial:

Já vai longe a época em que apenas *ler*, *escrever* e *contar* representava o ideal a ser atingido pelo ensino primário. [...] Não se trata de banir os ensinamentos fundamentais da escola primária, sem os quais os homens, quer nas pequenas povoações, quer nas grandes cidades, jamais poderão ligar-se à vida da comunidade a que pertencem. Tornou-se, no entanto, necessário, além de ministrar essas técnicas, dar à todas as crianças e jovens os ideais e valores insistentemente reclamados pelas novas exigências sociais e destinados a assegurar a unidade e a continuidade do grupo. (Editorial da **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 1947, p. 3)

Desse modo, a missão da escola primária é, além de garantir o aprendizado da “técnica” (reconhecimento e decifração do código escrito) e de dar ao aluno condições para que se torne um cidadão de seu tempo (que conheça a si mesmo, sua família, comunidade, instituições sociais, religião etc.), a de atingir o aluno não apenas intelectualmente, mas também afetivamente, despertando-lhe o gosto pela leitura, o que, segundo o pensamento de alguns autores, pode influir no rendimento da maioria das outras aprendizagens e no desenvolvimento emocional. E para dar conta da formação integral dos alunos, além da escrita

e da leitura, a literatura, como sugerem os *Programmas das Escolas do Distrito Federal* em 1935, deve ser incluída como um dos itens dos programas de ensino:

Os principaes objectivos da literatura no ensino primario são: 1) proporcionar ao alumno um passa-tempo agradável; 2) despertar-lhe e desenvolver-lhe o senso da belleza literaria; 3) dar-lhe bons modelos que sirvam de auxilio ao seu trabalho original, aprimorando-o; 4) enriquecer-lhe o vocabulario.

E' incontestavel o alto valor da literatura na escola primaria; cria para a criança um ambiente de boas idéas, que lhe desdobra ante os olhos ilimitado horizonte de útil distracção e de elevado prazer; revela-lhe a existencia e a magia do bello; estabelece o contacto entre a vida infantil e o passado da humanidade, cuja experiencia passa a ser um bem que a criança possui; desenvolve-lhe a imaginação, dando-lhe a conhecer outros povos, outras terras, outros costumes; disciplina-lhe os sentimentos, concorrendo poderosamente para a formação de nobres idéas, que lhe embellezarão a vida; facilita-lhe o jogo da linguagem, pela variedade, de fórmulas fluentes e elegantes, aprimorando assim a sua capacidade de expressão. Desde os primeiros passos na escola a criança deve ser influenciada pela literatura. (p. 135)

Ainda sobre o valor da leitura no ensino da escola primária, Silveira⁴³ (1966), professora primária nas primeiras décadas do século XX, esclarece:

A leitura dirigida para propósitos definidos proporciona mudanças de pontos de vista, aquisição de novos valores sociais, econômicos, espirituais, estéticos, riqueza de vocabulário – acompanhando riqueza de idéias – constituindo o instrumento dos instrumentos para ampliar experiências, aplicando-as à solução de problemas e à execução de inúmeras atividades práticas e do espírito.

É pela leitura que ampliamos a nossa capacidade de pensar, de resolver os nossos problemas de maneira mais consciente e satisfatória, que enriquecemos a nossa linguagem. É, pois, o primeiro e mais útil instrumento de cultura. (p. 51-52)

Leitura e literatura dividem na história da escola primária e de seus ideais de ensino um importante lugar com vistas, em especial, à formação integral do aluno. É também por meio dessas “disciplinas escolares” que ele pode ser colocado em contato com a história da

⁴³ Juracy Silveira foi professora primária; dirigiu a Escola México, destinada à experimentação didática; foi orientadora de ensino e chefe de distrito escolar; professora de Metodologia da Linguagem e Leitura no Instituto de Educação do Distrito Federal; diretora do Departamento de Educação Primária da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal (Silveira, 1966).

humanidade descrita com o mais alto grau de refinamento, tornando-lhe o espírito apurado e também sensível; capaz de compreender com maior clareza os problemas, os dilemas e os acontecimentos sociais.

No entanto, não pode a escola cumprir seu papel se para tudo isso não contar com o empenho e sucesso dos professores na realização de seu trabalho. É sob a influência deles que os alunos ganham condições para aprender. São eles os responsáveis por “captivar a *sympathia*, a amizade das crianças e suscitar e estimular nellas o desejo de lêr” (Busch, 1934, p. 48); de ser “o primeiro livro de histórias daqueles que iniciam no percurso do aprendizado da leitura ou, para os mais adiantados, o guia zeloso e atento que áge discretamente, collocando-lhes o livro nas mãos sem tecer elogios tendo como fito levar-lhes a penetrar a beleza do trecho lido” (Programmas das Escolas do Districto Federal, 1935, p. 135).

Na direção dessa idéia, segue a da formação dos professores, pois, além das qualidades⁴⁴ que se espera que demonstrem, os artigos apontam para o fato de que é preciso que eles possam ter garantidas nos processos de formação – inicial e em serviço –, condições de se prepararem para o ensino.

Formação e atualização do professor primário são questões abordadas no IV Congresso Nacional de Professores, de 1960, e na XXV Conferência Internacional de Instituição Pública, de 1963, e sobre as quais se conclui:

Sobre a formação e atualização do professor primário – o IV Congresso Nacional de Professores conclui que: 1. Devem ser promovidos meios freqüentes e sistemáticos de aperfeiçoamento do magistério primário, visando à sua atualização e exato conhecimento e compreensão dos problemas educacionais; 2. A formação e aperfeiçoamento do professor estão a exigir a atualização dos métodos e processos de ensino primário e a revisão periódica dos programas escolares. 3. Impõe-se que a formação do professor primário tenha em vista a implantação de uma consciência profissional. 4. As publicações sôbre assuntos de Educação e outros temas especializados e correlatos desempenham importante papel na formação e

⁴⁴ Um estudo feito sobre as qualidades do professor, a partir do ponto de vista dos alunos revela que “além de ser idôneo sob o ponto de vista profissional, o bom mestre: e’ paciente e compreensivo; tem o sentido do humor; gosta de ajudar e cooperar; é amistoso e sociável; é razoável ao marcar as tarefas; tem uma boa disposição; mantém a disciplina; não demonstra favoritismo; explica tudo o que ensina; tem habilidade para ensinar; não grita nem perde seu auto-domínio; tem uma personalidade atraente; é serviçal e ajuda a resolver os problemas pessoais dos alunos; é cortês e bondoso; não se sente superior nem distante; é jovial; torna interessante o trabalho; não ridiculariza nem humilha o aluno; é indulgente ao dar as notas; veste-se bem; estimula a discussão; é um ‘bom camarada’, franco e cavalheiresco; sabe o que ensina; castiga com benignidade; estimula a iniciativa dos alunos.

É um fato reconhecido que a personalidade do professor, da escola primárias, secundárias ou vocacional, influi poderosamente na qualidade de ensino que ministra”. (*Como se é um bom mestre* - Artigo originalmente publicado na Revista do Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 10(26), jan./fev.1947. p.109.

aperfeiçoamento do professor, reclamando organizações que as coloquem ao alcance de qualquer mestre em sua escola. (IV Congresso Nacional de Professores, 1960, p. 125)

E quanto às leituras do professor:

Deve-se atribuir a maior importância às obras e às revistas de caráter pedagógico e cultural; sua difusão deveria ser tão ampla quanto possível, a fim de que os professores possam recebê-las individualmente ou consultá-las sem dificuldade. É igualmente recomendável que o processo de aperfeiçoamento conte com a colaboração de centros de documentação pedagógica e bibliotecas, principalmente pedagógicas; conviria desenvolver as bibliotecas itinerantes e os serviços de empréstimo. (XXV Conferência Internacional de Instituição Pública, 1963, p. 107)

Além das intervenções de responsabilidade direta das instituições de formação – quer públicas ou privadas –, requer-se do professor primário que ele demonstre particular interesse por seu próprio aperfeiçoamento profissional, que se empenhe pelo progresso da leitura de seus alunos, o que inclui participar das transformações nas áreas da Educação e demais questões sociais:

Finalmente, devemos reconhecer que, o que quer que se possa fazer ao preparar um professor para sua profissão, e ao assisti-lo no início e durante a carreira, sempre será pouco diante do que vem na sua própria individualidade, e de que dependem suas inclinações e habilidades não só para ensinar, mas também para continuar a aprender. O aperfeiçoamento, em exercício, e o ensino dependem dessa auto-educação por parte do professor – e êsse contínuo aprender e adaptar-se é a marca de sucesso em qualquer formação e em qualquer educação. (Dobinson, 1956, p. 179)

Formação e aperfeiçoamento são questões fundamentais para o avanço do trabalho do professor e a leitura ocupa, nesse contexto, importante lugar: os objetos de leitura devem ser, como recomendam, garantidos, defendidos e consultados pelos professores. Nota-se que, ao tratar a questão das leituras do professor, reaparecem a atualização profissional e o conhecimento dos métodos de ensino como assuntos privilegiados. É preciso que os professores tenham garantidas as condições de bem se formar para que possam ser eficientes na realização de seu trabalho: professores que ensinam a ler e a escrever precisam saber como fazê-lo.

Embora haja em alguns dos referidos artigos menção à questão das leituras do professor, é importante destacar que se trata essencialmente da leitura de textos que sirva para incentivá-lo a tornar-se mais competente profissionalmente e seguro dos meios que utiliza para atingir os objetivos da escola. Para tanto, é preciso, da parte dos formadores, garantir-lhe o acesso a leituras de cunho pedagógico e, de sua parte, um esforço em direção ao aperfeiçoamento profissional, que ele se auto-eduque e busque meios de aprender sempre e de adaptar-se às mudanças sociais e educacionais.

Parece-me importante que algumas observações no que se refere às leituras do professor tenham sido feitas nos artigos mencionados, ainda que se sobreponham às leituras de documentação pedagógica a quaisquer outras, pois ler já é um benefício. Todavia, inquieta-me a ausência de referências a leituras literárias, leituras essas que serviriam não apenas para motivar os professores na realização de seu trabalho, mas para ajudá-los a serem mais observadores, e também para que eles tivessem chance de melhor compreenderem as demandas, os desafios e a história da sociedade em que vivem.

Enfim, os professores precisam se dedicar e bem desempenhar o seu ofício, garantindo situações para que o maior número de alunos seja alfabetizado e que tenha prazer na literatura, mas e quanto às suas próprias leituras? Quais são os tempos e espaços de ler do professor? E se assim é, como dar conta plenamente de sua tarefa? Na sua condição de responsável pelo ensino da leitura, não deve ele também ser incentivado a ler bons e diversos textos?

Noto que apesar da sua relevância, tais questões não são tratadas nos artigos.

A ausência do tratamento da leitura como prática possível e desejável nas indicações feitas por meio de publicações dirigidas aos professores ou nos processos de formação inicial e contínua dos professores remetem a questões importantes que dizem respeito não apenas aos docentes, ao seu compromisso com a própria formação e com o desenvolvimento de seu trabalho, mas também aos programas de formação e às propostas que eles apresentam dirigidas a esse fim. Afinal, se é observável que a leitura depende de uma iniciativa pessoal a que cada professor deve devotar maior ou menor preocupação de acordo com suas preferências, tempo disponível ou necessidade, ou ainda que o professor não está interessado em aprender (continuar, desenvolver, apropriar-se) algo inegavelmente referente ao seu ofício, qual será então o papel das escolas de formação inicial e dos programas de formação contínua no fomento das práticas de leitura para esses professores?

2.2 – Idéias sobre formação contínua de professores e leitura no PROFA

As idéias até aqui esboçadas ajudam a compreender como a questão da leitura na escola primária e entre os professores foi assumindo características bem próprias, como se constituíram o contexto e as regras que determinaram o que poderia ser feito quando o assunto era a leitura dos professores.

Agora, interessa também verificar como essa mesma questão foi abordada no PROFA – programa de formação contínua em serviço que vem se estabelecer, no início do século XXI, como mais uma referência na discussão sobre as leituras na escola. Quais as preocupações que justificaram a presença da leitura e da literatura como elementos na formação dos professores alfabetizadores que participaram desse programa e como a proposta de leitura foi organizada dentro do contexto de formação.

Em primeiro lugar, o PROFA é um programa de formação contínua de professores que se diz comprometido com a escola brasileira e com a formação dos alunos que se encontram em processo de alfabetização, ou seja, que estão aprendendo a ler e a escrever. E por se tratar de um programa voltado para os professores, o PROFA tem neles o seu foco, ou seja, são os professores alfabetizadores que necessitam, em primeira instância, de orientação, apoio, esclarecimento sobre as questões metodológicas referentes ao ensino e aprendizado da leitura e da escrita.

Assim, é possível dizer que uma das questões principais trazida pelo PROFA no que diz respeito aos professores e ao ensino da leitura e da escrita está centrada no método, sobre como o professor pode pensar, discutir e propor o ensino da leitura e da escrita, considerando o que seus alunos sabem e o que precisam saber sobre tais práticas.

Contrário à concepção tradicional de ensino e aprendizagem que, segundo os formuladores do Programa, tem na memorização dos conteúdos escolares o seu referencial principal, o PROFA propõe uma mudança de paradigma na alfabetização, mudança essa que comece por alterações no corpo teórico disponível para a formação dos professores, de modo que, em contato – estudo e exercício – com os novos conhecimentos produzidos na área da metodologia da alfabetização, os professores tenham condições de reorientar sua prática e de propor situações em que os alunos aprendam a interpretar, redigir e refletir sobre a escrita e a leitura.

É importante observar como o Programa afirma ser preciso garantir ações que favoreçam a formação dos professores nas questões de alfabetização como o maior êxito possível, ou seja, o ideal de formação expresso no PROFA é tratado com o rigor de que

depende a existência de uma boa proposta de formação, o que certamente é um referencial importante para o Programa.

Todavia, é preciso assinalar que apesar de todo o cuidado e esforço demonstrado no sentido de garantir o máximo de informações, orientações e propostas para que a formação se efetive da melhor maneira possível, o PROFA é mais um grande desafio se levarmos em consideração o professor real, a profissão que ele exerce e os contextos em que a prática profissional tem lugar. Os desafios do tempo de formação, a questão da continuidade das discussões sobre os recursos e as práticas para o ensino da leitura e da escrita, a permanência e a insistência dos professores nas propostas apresentadas, a superação dos limites práticos e teóricos, tudo isso está em jogo quando se considera a implantação, a implementação e avaliação do Programa.

O importante, sobretudo, é que o fato de o PROFA caracterizar-se como um desafio não nos impede de reconhecer que se trata de uma boa idéia entre as diversas propostas de formação, um programa que apresenta limitações, dificuldades e questões e que assim como vários outros divide com as condições reais de formação os maiores desafios.

Assim, vale a pena dizer que qualquer discussão sobre métodos ou propostas de formação de professores em serviço por mais revolucionárias, bem estruturadas e fundamentadas que sejam, terão seus desafios dobrados se considerarmos o próprio contexto em que estiverem inseridos. Quanto ao PROFA e seus ideais de formação, se o objetivo maior é encontrar um contexto em que a leitura seja efetivamente apoiada, incentivada, garantida – e isso não só com a oferta de bons livros, mas com bons exemplos de leitores, os professores – os resultados, pressuponho, virão após duro trabalho, pois além de desejar que esse espaço de leitura seja garantido em sala de aula, é preciso que ele ocorra cada vez com mais força nas Secretarias de Educação, entre as famílias, em diferentes espaços públicos, que cada vez mais se compreenda a importância de ler os mais diferentes textos e em situações diversas.

Segundo, para o PROFA, a leitura, em contexto de formação, é uma estratégia metodológica de formação de educadores e, entre outras atividades propostas, a **leitura compartilhada** é uma das que figuram nas pautas dos encontros de formação. Seu objetivo é garantir que o professor que ensina a ler também se forme como leitor:

A leitura é um procedimento habitual e necessário nos trabalhos de formação, em qualquer abordagem, uma vez que é a forma clássica de ter acesso à informação contida nos textos escritos. Se é preciso que todo profissional da educação desenvolva não só o gosto e o compromisso com a leitura, mas também os procedimentos que o farão ler com maior

desenvoltura e eficácia (para ele próprio e para os seus alunos), então as práticas de formação terão que incluir situações de leitura sedutoras e produtivas. (Brasil, 2001c, p. 114)

Cada encontro de formação do PROFA apresenta uma pauta com atividades como: leitura compartilhada, rede de idéias, trabalho pessoal e outras atividades⁴⁵.

Quanto à leitura compartilhada, trata-se de uma proposta para todo início de encontro, feita pelo formador que deve escolher um, dentre os textos sugeridos pelo material, para lê-lo aos alunos.

Alguns relatos registrados no **Guia de Orientações Metodológicas** (Brasil, 2001c) do Programa ajudam a compreender a maneira como alguns formadores se apropriaram da proposta de leitura compartilhada. Esses relatos, em geral, falam da importância da leitura, do valor de ler para os professores em curso a fim de proporcionar-lhes além do contato com o texto literário, alguma forma de prazer, de encantamento, de reflexão:

Demorou algum tempo até compreendermos que o discurso havia mudado, mas a crença ainda não. Que a questão, na verdade, é muito simples, é criar um contexto de leitura na escola à imagem e semelhança das práticas sociais de leitura fora da escola. Que basta observar como a leitura acontece na vida para poder criar uma versão escolar parecida. E que é muito difícil para um não-leitor formar bons leitores, pois não é fácil convencer alguém daquilo que não estamos convencidos. [...] Passamos então a ler, em todos os encontros de educadores, diferentes gêneros literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural de todos... Ou pelo simples prazer de ler para eles uma boa história... Isso levou muitos educadores a descobrir um mundo novo, inclusive o da literatura infantil, ao qual muitas vezes não tiveram acesso quando crianças e que agora, contaminados pela leitura, estão oferecendo a seus alunos. Estão descobrindo que ler e ouvir a leitura de bons textos é algo que não tem hora nem idade e que isso tem que fazer parte de nossa vida. A leitura vem se tornando uma necessidade básica para muitos educadores e essa conquista pode mudar a qualidade de vida pode ser a chave para abrir novos mundos e novas possibilidades. (Observação feita pelas Professoras Rosa Maria Antunes de Barros e Rosângela Veliago, Brasil, 2001c, p. 122-123)

⁴⁵ LEITURA COMPARTILHADA: a leitura é proposta para todo início de trabalho e consiste em ler diferentes gêneros especialmente literários, com a finalidade de divertir, refletir, comover, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do horizonte cultural ou para o simples prazer de compartilhar uma boa história; REDE DE IDÉIAS: o objetivo desta atividade é socializar as interpretações e idéias desencadeadas a partir das atividades indicadas para o Trabalho Pessoal proposto no Encontro anterior, e retomar os respectivos conteúdos ; TRABALHO PESSOAL: este deve ser uma atividade desenvolvida fora do período de trabalho no grupo e são parte integrante do estudo proposto em cada Unidade de estudo; OUTRAS ATIVIDADES: compreende o levantamento de conhecimentos prévios dos professores sobre o tema em pauta, atividades para a ampliação de conhecimento com vídeos e textos; atividades de aplicação dos conhecimentos; atividades síntese dos assuntos estudados.

Em algumas ocasiões é possível ler um texto com conteúdo histórico, cultural, filosófico ou moral, mas é importante sempre ler os textos simplesmente porque são textos, porque são textos literários, porque são maneiras diferentes de representar a vida, o pensamento, os acontecimentos, as emoções... (Observação feita pela Professora Antonia Terra – Brasil, 2001c, p. 116)

É fundamental, sim, contribuir para que os professores se desenvolvam como leitores e escritores e uma das possibilidades é ler para eles, entusiasamá-los com a leitura e para a leitura. (Observação feita pela Professora Roberta Pânico – Brasil, 2001c, p. 121)

A leitura, de acordo com os relatos acima segue dois pontos destacados pelo PROFA:

1. que a leitura dos textos literários é importante porque estes expressam diferentes maneiras de representar a vida, o pensamento, os acontecimentos, as emoções; 2. a leitura entre os professores é importante para contribuir com sua própria formação e para a ampliação de seu horizonte cultural.

Essas questões, da leitura do texto literário pelo texto literário e do potencial desse texto para promover o encontro do leitor com uma das formas de representar a vida e os acontecimentos por meio da escrita elaborada e refinada em que se constitui a literatura, são observadas e defendidas pelo Programa desde que este é apresentado aos professores. Referindo-se às leituras do professor, o MEC, no texto de apresentação de um dos módulos de **Coletânea de Textos** (Brasil, 2001a v.1), ressalta entre outros aspectos o interesse em que o professor leia muitos textos literários, amplie seu horizonte cultural e com essas leituras garanta a aquisição de saberes e informações que poderão subsidiá-lo na prática educativa:

Nosso compromisso é oferecer oportunidades para que você leia muitos textos literários, muitos textos de aprofundamento, muitos materiais de subsídio à sua prática educativa. Não apenas estes, da Coletânea de Textos, mas muitos outros que podem ampliar o seu horizonte cultural e o seu repertório de conhecimento pedagógico. (Brasil, 2001a, vol. 1)

Quanto à maneira escolhida pelos idealizadores do Programa para organizar a proposta de leitura, é possível observar nos materiais uma forma até então inusitada em que se categoriza o texto literário. Como já disse, a leitura dos textos deve ser feita pelo formador que, entre os títulos sugeridos para cada encontro, deve escolher um deles para compartilhar com os alunos. Assim, por exemplo, para o segundo encontro de formação, as sugestões de textos são:

Texto	Autor	Ler para...
“Cem anos de perdão”	Clarice Lispector	... saborear
“Memórias de livros”	João Ubaldo	... apreciar
“Finá de trato”	de autor desconhecido	... se encantar

(Anexo D – Relação completa de textos indicados)

Forma inusitada esta de apresentar os textos sugeridos para leitura porque, ao que me parece, as impressões causadas por um texto não podem ser definidas, a princípio, por outrem, e isso tanto pela diferença de experiência, de expectativa que cada pessoa tem em relação à literatura, aos autores etc., como porque os textos, embora tenham sido escritos por um autor imbuído de idéias, de convicções e de intenções, ele não nos revela isso, pelo contrário, a existência do texto depende da experiência individual de cada leitor.

Segundo as palavras das professoras idealizadoras⁴⁶ do Programa, essa forma de promover a aproximação dos professores cursistas do texto literário explica-se por dois motivos essenciais. O primeiro está ligado a uma preocupação com os subsídios e suporte ao professor formador, que é, nos encontros de formação, o responsável pelo exercício da leitura compartilhada. Assim, oferecer três textos literários diferentes que pudessem ser escolhidos a gosto de quem iria utilizá-los poderia ser tanto uma abertura como um estímulo à escolha pessoal. Ler, demonstrar preferência e fazer escolhas seria uma atitude formativa também para o formador de professores e essa era uma das preocupações apontadas pela professora Rosaura Soligo: “isso era como uma indicação de possibilidades para o formador, porque a gente tinha a perspectiva de que o material pudesse ser formativo também para o formador”.

O segundo ponto refere-se ao cuidado em garantir, por meio dessas orientações ao formador, independente de sua formação e de sua condição como leitor, indicações para leitura, ou seja, dizer que o texto era para alegrar-se, sorrir, ou divertir-se, significava dar indicações de como a leitura destes poderia ser feita:

A gente queria ir dando pistas para as pessoas que não se lê com um único propósito sempre. A idéia era dar foco para quem fosse ser formador depois, porque a gente estava lidando com pessoas que a gente não conhecia e essa coisa de escrever material para alguém que tem cara ainda, a gente não tinha idéia da formação das pessoas, a gente sabia que poderia ser alguém que fosse professor, alguém da equipe técnica, poderia ser qualquer um. Então, quanto mais prescritivo melhor; melhor pecar pelo excesso do que correr o risco de não ser compreendido. [...] A idéia não era monitorar, mas dar bastante informação para quem fosse ser formador, para que pudesse se sair

⁴⁶ Mais informações a esse respeito podem ser encontradas nas transcrições das entrevistas que foram feitas com essas professoras e que se encontram no Anexo G.

bem e para que pudesse atingir os objetivos que a gente estava propondo ali.
(Rosa M^a. M. Glória, professora formadora do PROFA)

E para concluir as observações feitas sobre as justificativas para a presença da leitura e da literatura no PROFA, vale afirmar que a literatura tem um importante papel no que diz respeito à leitura no processo de formação de professores no PROFA. Se o que se espera com a leitura compartilhada é que os professores cursistas tenham acesso a textos que provoquem sua sensibilidade, que estimulem sua capacidade crítica e que os mobilizem na ordenação e realização de boas propostas em bons contextos de ensino, o Programa recorre à literatura que, segundo os formuladores, é uma forma cuidada de expressão escrita que prima pelo uso estético da linguagem e que pode subsidiá-lo no fazer docente.

Enfim, a leitura de bons textos, de textos literários também é compreendida como um recurso para o alcance de uma escrita de qualidade. A leitura de textos de diferentes gêneros, de autores renomados, a leitura constante podem ser aliadas na percepção da qualidade, no exercício da reflexão sobre o que se lê e sobre o que se escreve:

A leitura tem um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, pois por meio dela os alunos entram em contato com toda a riqueza e a complexidade da linguagem escrita. É também a leitura que contribui para ampliar a visão de mundo, estimular o desejo de outras leituras, exercitar a fantasia, a imaginação, compreender o funcionamento comunicativo da escrita, compreender a relação entre a fala e a escrita, desenvolver estratégias de leitura, ampliar a familiaridade com os textos, ampliar o repertório textual e de conteúdos para a produção dos próprios textos, conhecer as especificidades de diferentes tipos de textos, favorecer a aprendizagem das convenções da escrita. (Brasil, 2001d, vol. 2)

2.3 – Os professores e o desafio da leitura

Avançando na discussão a respeito da leitura como elemento desejável nos processos de formação inicial e contínua e no exercício docente, considero relevante apresentar algumas referências que se tornaram importantes durante esta investigação e que ajudaram a explicitar os modos como essa prática tem sido incentivada e valorizada em alguns contextos.

A discussão a respeito da importância da leitura, tanto no que diz respeito aos alunos como aos professores, não é, como sabemos, recente. Regina Zilberman (1982), no início da década de 80 do século XX, falando sobre a crise do sistema de ensino e sobre o crescimento do número de brasileiros não alfabetizados, destacou o papel que a leitura deveria ocupar no

processo de ensino das primeiras letras, alertando para o fato de que além de sua importância para as questões do aprendizado da comunicação, a leitura também deveria ser valorizada por participar da organização formal do raciocínio e da expressão do aluno – em todas as disciplinas acadêmicas e em todas as áreas da vida pessoal – e por ser um dos caminhos pelo qual as emoções e preferências poderiam ser explicitadas ou afirmadas por meio do contato com o texto literário.

Apesar da importância da escola quando se fala no processo de alfabetização⁴⁷ e do reconhecido lugar que ela ocupa, os baixos índices de aprendizado verificados entre os alunos colocam em questão não a relevância, mas o modo como as ações empreendidas no ambiente escolar a favor da leitura podem colaborar para a superação dos desafios constatados.

Referindo-se à escola, Zilberman (1982) assinala a distância que esta pode manter com a leitura caso não prossiga empenhando-se para favorecer ou incentivar o aluno no gosto pela leitura, dotando-o de instrumentos e saberes necessários para ajudá-lo a aprimorar-se como leitor. Ou seja, contraditoriamente, no lugar de garantir oportunidades para que as crianças que iniciam no percurso como leitoras continuem ampliando suas experiências com a literatura, a escola rompe com este ideal quando propõe exercícios que restringem o ato de ler e o contato com os livros ao cumprimento de tarefas e avaliações, ao invés de incentivar os aprendizes no gosto pela leitura e pela literatura, por meio do enorme acervo já constituído pela humanidade. Assim, logo no início de sua experiência como leitoras, as crianças se deparam com o desafio de saber o propósito real para o qual aprenderam ler: ler para quê, ler o quê, ler onde, ler quando? – questões, para muitos, não esclarecidas.

Nessa relação conflituosa que a escola estabelece com a leitura e com a literatura, ao professor, cabe um importante papel, que se também não é esclarecido para ele, torna-se o lugar daquele que reproduz a leitura proposta pelos programas, currículos e livros didáticos e que não rompe nem propõe em nenhum momento a subversão a favor de uma leitura que se traduza como experiência fundamental na vida dos alunos, leitura que permita o encontro do aluno-leitor com a história e com a realidade de outros, imaginadas e descritas por autores diversos.

⁴⁷ O processo de **alfabetização**, neste trabalho, deve ser compreendido, essencialmente, como o processo de aprendizado da leitura e da escrita e estas não apenas como tecnologias que permitem a inserção do indivíduo na sociedade, mas como instrumentos necessários e importantes para que essa inserção ocorra de maneira mais abrangente possível. Assim, vale considerar que a não ocorrência nesta pesquisa do termo letramento, conforme amplamente discutido nos últimos anos (Soares, 2001; Tfouni, 1995), para definir “o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2001, p. 40), não significa a sua exclusão, ao contrário, a relevância desse tema dentro das discussões mais amplas sobre leitura, escrita, alfabetização, escolarização é de grande importância para a mobilização da escola e da sociedade a favor das práticas de leitura, tema esse proposto neste trabalho de pesquisa.

Marisa Lajolo (1982), também se referindo à discussão sobre a crise da leitura na escola e escrevendo sobre os riscos do uso do texto literário como pretexto para o cumprimento de diversas atividades na escola, propõe que essa situação comece a se reverter na pessoa do professor, na posição que ele ocupa, e à qual ela denominou a do “leitor privilegiado”:

O privilégio da leitura do mestre decorre do fato seguinte: geralmente, a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro que a imaturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão de livros, das gentes e da vida. (p. 53)

Observações como essa sinalizam algo importante para o processo de mudança dos educandos mediados pela educação escolar. É claro que, ao discutir sobre as questões de alfabetização, de leitura e escrita, seria muito imprudente restringir os resultados insatisfatórios à pessoa ou à prática do professor. Todavia, parece alentador destacar que existe algo no que concerne ao professor e ao seu trabalho que pode ser reconsiderado e reestruturado a favor da sua própria história, da história da escola, da leitura e dos alunos.

O professor, a partir dessas perspectivas, deve gostar e praticar a leitura. Ser um professor que lê deve constituir-se o primeiro requisito para que, na tarefa de aproximar os alunos da leitura e do texto literário, o professor possa fazê-lo sem constrangimentos, sem a sensação de obrigação, porém com compromisso e responsabilidade que são inerentes à sua profissão e com o maior êxito possível. Essa tarefa de mediação da leitura e do aluno cabe àquele que na sua própria experiência como leitor tenha se comprometido com o texto, que tenha desvelado o mundo no encontro com a literatura, que tenha se apropriado do direito de, ao ler, atribuir significados, de inteirar-se da história, dos acontecimentos, de conquistar autonomia e de, na expressão de Martins (1983), deixar de ler pelos olhos de outrem.

Tarefa nada fácil a do professor, mas possível, certamente possível.

Machado (2001), ao discutir a leitura de textos literários como um direito, também se refere à escola e ao professor. Ela destaca que ler literatura é uma forma de ter acesso ao patrimônio histórico e social e que o professor, na condição que ocupa, não pode deixar de brigar por esse direito, a favor seus alunos, sob a pena de, ao não fazê-lo, ser mais uma testemunha do intenso processo de afastamento dos livros pelas novas gerações. Seguindo a

idéia do professor como aquele que propõe a leitura porque no exercício diário – da vida e do trabalho – amadureceu a experiência com os livros e com a literatura, a autora desafia a existência de um novo patamar no que se refere às leituras do professor, defendendo o princípio do direito da leitura, ou seja, mais do que um dever do docente, o acesso aos livros, à literatura, é um direito que se expressa

[...] na guerrilha quotidiana da resistência miúda, fazendo questão de pegar o livro na biblioteca, de levar o livro para casa, de ler no ônibus, de dar livro de presente, de falar em livros com colegas e amigos, de desligar a tevê em troca de um livro. E na estratégia mais ampla, freqüentando livrarias nem que seja para folhear um livro e tirar uma casquinha, escrever para jornais e revistas e exigir mais espaço dedicado à literatura, cobrar dos candidatos a prefeito, vereador e deputado um compromisso público com o atendimento a esse direito em cada estado e município. No quotidiano profissional, fazendo questão de brigar por uma sala de leitura na escola, pela garantia de um tempo reservado à leitura no horário escolar, pela renovação do acervo de livros do colégio. (p. 136)

É nessa profusão de questões a respeito da leitura que emerge a da formação dos professores, porque se eles não lêem, se afirmam não gostar de ler e não sentem falta da leitura no exercício docente, eles não podem partilhar com os alunos o gosto, o prazer – e para os mais apaixonados, o amor – pela leitura e pela literatura. Não podem desvendar segredos, ler nas entrelinhas, virar a próxima página, contemplar os versos de um poema, saber das histórias porvir e, nem ao menos, dividir esse percurso com seus alunos, pelo menos não com o mesmo prazer e compromisso dos mais afeiçoados aos livros e à leitura.

E se tudo isso se trata de uma falta que tem origem nas desigualdades sociais que afetam profundamente a realidade brasileira, disparidades essas que participam da história de vida dos professores da qual, muitas vezes, não participa a história da leitura nem com a família nem com os amigos; ou de um vazio deixado pela escola e pelos processos de formação profissional porque a leitura assumiu caráter eminentemente prescritivo e para fins de avaliações; ou porque os professores não foram incentivados a ler; ou ainda, e por fim, porque seus salários sejam poucos demais para investir em livros, não existam livros em suas escolas nem bibliotecas⁴⁸ em

⁴⁸ A respeito das **bibliotecas**, um dado curioso e que me pareceu relevante destacar é o do número de bibliotecas existentes na cidade de São Paulo – local em que esta pesquisa foi desenvolvida e no qual habitam e trabalham os professores que colaboraram para a realização deste trabalho. Segundo informações recolhidas no site oficial da Prefeitura do Município de São Paulo, o Sistema Municipal de Bibliotecas é composto por 81 bibliotecas públicas municipais, localizadas em diferentes regiões da cidade. De acordo com dados levantados nesse *site*, atualmente, os acervos somam mais de 5 milhões de livros, CD, CD-ROM, DVD, jornais, revistas e outros materiais. São 44 bibliotecas de bairros, sendo que oito delas fazem parte de um projeto especial – Bibliotecas Temáticas -, em que estão sendo instituídos acervos e atividades específicas nas áreas de poesia, cinema, música, cultura popular, ciências, meio ambiente, contos de fada e arquitetura e urbanismo. Além dessas, há as 4 bibliotecas do Centro Cultural São Paulo, as Bibliotecas dos CEU - Centro Educacionais Unificados -, o Sistema Móvel de Informação - composto de caixas-estantes que são instaladas em Associações de Bairro, Entidades e

suas cidades e, por conta das extensas jornadas diárias de trabalho, não lhes reste tempo para ler, o que permanece de tudo isso é a certeza de que algo precisa ser feito para mobilizar algo novo e fecundo nessa história de professores, leitura e literatura.

As reflexões feitas até aqui são deveras importantes, mas penso que além de refletir sobre a denominada crise da leitura⁴⁹, sobre o desafio de lidar com os professores e com seus dilemas, é preciso ter cuidado e evitar todo tipo ajuizamento que seja a eles dirigido para rechaçá-los tanto pelo que (não) fizeram ou (não) fazem no âmbito da leitura – das suas próprias leituras e das leituras com seus alunos.

Contudo, como desafio desta pesquisa e no intuito de reafirmar a possibilidade de propor novas alternativas para a questão da leitura entre os professores, penso que valha a pena considerar o exemplo de dois pesquisadores que, interessados na questão da leitura dos professores, apresentam, por meio de seus trabalhos de pesquisa, considerações relevantes para o desenvolvimento de quaisquer propostas que pretendam compreender mais profundamente como a leitura participa da formação e influencia a prática docente.

Batista (1998), ao apresentar considerações oriundas de um trabalho sobre leitura realizado com professores de Português, de Minas Gerais, entre os anos de 1993 e 1994, aponta que, em primeiro lugar, é importante ponderar que ser ou não ser leitor trata-se de uma representação social manifesta a partir da ótica de diferentes expectadores: da mídia – mediante informes jornalísticos que denunciam as condições de leitura dos professores –; das editoras - que na produção de livros didáticos e nas orientações oferecidas aos docentes para a realização das aulas revelam a precariedade da formação deles, de suas condições de trabalho e de sua reduzida capacidade para selecionar e usar os impressos em sala de aula –; e, por fim, dos resultados de pesquisas sobre os docentes e suas relações com a leitura - resultados esses que indicam que os professores leriam pouco e com pouca familiaridade tanto os impressos produzidos para sua própria formação, como aqueles considerados como objetos de leitura e fonte de prazer.

Empresas que solicitam a implementação do serviço -, Ônibus-Biblioteca - que atende bairros desprovidos de bibliotecas - e os Bosques da Leitura - que são espaços organizados nos parques do Ibirapuera, do Piqueri, do Carmo e da Luz com acervo de literatura, informação e outras atividades culturais e de leitura ao ar livre. A constatação desses números e das oportunidades de leitura oferecidas pelo sistema público parece ser, numa cidade como São Paulo, um bom motivo para afastar qualquer tipo de desculpa ou dificuldade de acesso aos livros. Eis um novo desafio para os professores de todos os níveis de ensino e também para os alunos: conhecer e habitar os espaços públicos de leitura da cidade. Mais informações sobre as bibliotecas públicas da cidade de São Paulo podem ser encontradas na Internet, no seguinte endereço: http://portal.prefeitura.sp.gov.br/secretarias/cultura/bibliotecas/programas_projetos/0001.

⁴⁹ “Crise da leitura” – expressão utilizada por Martins (1983, p.25) para falar sobre a impotência que os professores dizem sentir diante do desafio da leitura de livros de literatura que é normalmente substituída pela leitura de textos de livros didáticos.

Tais observações sobre a representação social da (não) leitura docente, de acordo com o referido autor, ainda que revelem a complexidade dos processos envolvidos nas práticas de leitura dos professores, não são suficientes para representar os docentes como não-leitores, “mas como leitores que submetidos a condições bem determinadas de formação para a leitura, tendem a desenvolver modos específicos de ler e de se relacionar com o impresso e a cultura que os envolve” (Batista, 1998, p. 27).

A partir dessa perspectiva, o autor, propõe a observação de algumas constatações que ajudariam a refutar a idéia de que o professor é um não-leitor. Em primeiro lugar, de acordo com Batista (1998), os professores vivem em uma sociedade letrada, o que os faz, como os demais grupos sociais ou ocupacionais, estar expostos a impressos diversificados e a necessidades sociais que pressionam por seu uso, ainda que a difusão e a distribuição da cultura escrita se faça de modo desigual nesse espaço.

Em segundo lugar, os professores estão envolvidos com um espaço que é o escolar, espaço esse construído em torno de uma rede de práticas que faz uso intensivo da escrita.

A cultura escolar brasileira, embora tenha sua ênfase na oralidade, apóia-se maciçamente no uso da escrita, e mesmo uma enumeração assistemática dos textos em torno dos quais se realiza esse uso dá uma idéia de sua diversidade e complexidade – o livro didático, os textos literários e livros paradidáticos, o quadro-negro, as gramáticas e os livros complementares de exercícios, os trabalhos de alunos, os dicionários, os cartazes, as circulares, as cadernetas, as redações, as peças de teatro, os discursos de formatura. (p. 28)

A inserção dos professores nesse espaço, que é notadamente espaço de escrita e de leitura, não permitiria, portanto, negar que eles sejam leitores.

E, por fim, as relações que a escola e os professores estabelecem com diferentes grupos sociais permitem que eles sejam percebidos, tanto os professores como a escola, como sujeitos privilegiados de mediação da escrita e da leitura e dos alunos. A escola e os professores são reconhecidos como aqueles que conservam os saberes e que são especialmente capacitados para transmiti-los e, assim sendo, não poderiam deixar de ser leitores.

Tendo como referência estas três constatações, Batista (1998) afirma que, em relação aos professores, muito mais importante que procurar uma linha divisória entre ser ou não ser leitor, é descrever e compreender como se caracterizam os docentes em questão; quais são suas disposições em relação à leitura; e em torno de que necessidades, impressos e práticas

eles se formam e desenvolvem suas práticas de ler⁵⁰. Essa reflexão parece-me importante para indicar que qualquer tentativa de compreensão das questões da leitura e da escrita ligadas ao professor não deve se tratar apenas de uma crítica superficial, desligada do contexto real e das próprias histórias de formação e de atuação profissional desse professor.

Acompanhando os apontamentos feitos por Batista (1998), parece-me importante, ainda, considerar algumas observações sobre as leituras do professor no que diz respeito à relação destas com as práticas exclusivamente escolares, uma vez que tais práticas parecem ser decisivas na atitude de muitos docentes diante da leitura. Alguns autores (Britto, 1998; Kramer, 2001; Lajolo, 2005), ao discutirem essa questão, deixam evidente que um dos maiores desafios com que se depara o professor é a própria estrutura da escola e da maneira como as práticas de leitura são concebidas em seu interior. O desafio consiste em lidar com uma estrutura rigidamente organizada e praticamente preestabelecida por sujeitos que não são os professores – são as universidades, os centros de pesquisa, os autores e editoras de livros didáticos – que de antemão concebem o professor como pouco capaz de aprofundar as leituras e de produzir as próprias questões para discorrer com os alunos e com os seus pares.

A esse respeito, Sônia Kramer (2001) destaca:

⁵⁰ Incentivada pelo desejo de compreender melhor o sentido da discussão a respeito da idéia do professor ser ou não ser leitor, e acompanhando a reflexão apresentada por Batista (1998), conferi, durante a realização deste trabalho de pesquisa, em conversas com professoras - que acabaram se traduzindo num questionário gentilmente respondido por elas (o questionário e a síntese das respostas dadas podem ser consultadas no Anexo F) - alguns dados importantes sobre suas leituras. O grupo de professoras em questão era formado por 14 mulheres entre 26 e 60 anos de idade, graduadas, em sua maioria, e que trabalham como professoras na rede pública, em duas escolas de educação infantil do centro da cidade de São Paulo. Questionadas sobre suas escolhas, suas motivações e suas leituras, elas afirmaram que lêem jornais, revistas e livros e justificaram suas leituras assentadas em dois motivos principais: o da formação para o trabalho e a busca pelo prazer e arrebatamento que a leitura pode proporcionar. Sobre os motivos principais no momento da escolha ou aquisição de impressos, elas afirmaram que tais motivos apóiam-se sobre o assunto (conteúdo) de que trata o impresso e se este atende às suas necessidades (pessoais e profissionais). Ao citarem títulos de livros que indicariam a outros professores, elas falaram especialmente da importância que estes representam à formação profissional; sobre como os livros que elas indicariam poderiam ajudar os colegas a retomar e a refletir sobre o sentido de ser professor. Sobre as leituras para e com os alunos, grande parte das professoras justificou sua ação na denominada importância da leitura como instrumento de aprendizagem da língua materna, de saberes em geral, de saberes relacionados à escrita e para o processo de alfabetização. E, por fim, em suas memórias de leituras em contextos de formação inicial e contínua em serviço, elas falaram essencialmente da presença de textos específicos, de caráter pedagógico ou psicológico, úteis, segundo elas, para a formação e preparo para o exercício docente. Tomando esse exemplo, ainda que seja bastante reduzido visto o número de professores da rede pública municipal da cidade de São Paulo (51.331, segundo dados do Centro de Informática da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, data base: 30/03/2007) e considerando os apontamentos feitos por Batista (1998), não é possível dizer que os professores não lêem; eles estão, de fato, imersos em espaços de leitura e escrita e são responsáveis pela transmissão dos saberes dessas práticas. Eles lêem: lêem em diferentes contextos e diferentes textos, lêem para seus alunos, indicam livros e apesar de justificarem suas leituras na própria necessidade de formação e busca de informação para o trabalho – de acordo com o próprio depoimento, a princípio, exclui a presença do texto literário –, elas são capazes de referir-se à leitura como lugar de prazer, de diversão, de arrebatamento. Desse modo, pressuponho que o texto literário está presente em algum momento, ainda que este não tenha sido revelado pelas professoras: momento de prazer, diversão, esforço para se esquecer das preocupações cotidianas.

[...] ao concluir e denunciar que, apesar de falarmos tanto de leitura e escrita nos últimos anos, a escola brasileira pode estar produzindo não-leitores, pessoas que não gostam de ler e não querem escrever, estou essencialmente falando de uma escola que foi perdendo seu sentido cultural, sua função social, seu importante papel enquanto instância de humanização, na medida em que não oferece condições objetivas para o exercício da leitura, para o estudo, para a prática da escrita. (p. 189)

Tais observações apontam que a escola, nesses termos, é um espaço em que o diálogo, a palavra, a voz do leitor é menos importante que as prescrições oferecidas pelos manuais didáticos, pelas fichas catalográficas e pelas diferentes propostas que ocupam o tempo e o espaço que talvez fossem mais bem aproveitados se reservados às leituras e às conversas que se originassem delas.

Apesar da controversa e desafiadora realidade em que vive o professor, da escola que ao invés de ampliar as condições para que efetivas situações de leitura ocorram, dos materiais produzidos (livros didáticos, por exemplo) e aos quais escola e professor se submetem juntos em nome do compasso dos tempos, vale a pena destacar que boas experiências são confirmadas. Experiências essas em que se incentiva o gosto pela leitura e em que a voz do professor ecoa entre a de seus pares num tecer literário, como uma forma de sinalizar a possibilidade de que tais acontecimentos não são apenas uma forma alentadora de vislumbrar a questão da leitura dos professores, mas também de ampliar as questões que já foram ou que precisam ser elaboradas e discutidas.

Um exemplo de trabalho nessa perspectiva é o descrito por Besnosik (2002), que foi realizado com professores do estado da Bahia e que consistiu em aproximar um grupo de professores da leitura do texto literário em momentos que foram denominados “encontros de leitura”. Nesses encontros, os professores eram convidados a ler e a discutir, com a orientação de um mediador, diferentes textos literários de modo que pudessem, no exercício partilhado da leitura, do olhar e do falar sobre o texto literário, desenvolver-se como leitores, ampliar suas concepções de leitura e estabelecer um olhar diferente em relação à linguagem oral e escrita.

Um dos pontos importantes destacados por Besnosik (2002), a partir do trabalho realizado, foi o da concepção de leitura e de literatura apontado pelos professores participantes. Segundo as conclusões desses professores, as leituras que faziam – de livros didáticos, da Bíblia, de periódicos educacionais como a Revista Nova Escola, de publicações como Julia, Bianca, Sabrina, Contigo, e de folhetos de cordel – não eram reconhecidamente importantes tais como aquelas que eles esperavam que se fizessem nos encontros de leitura, ainda que carregadas de total importância no seu contexto de formação pessoal e profissional.

Uma das observações feitas por Batista (1998) e que se aproxima dessa percepção e de concepção de leitura e do valor do texto literário é que, ao se submeterem ao formato da escola e de suas prescrições de leitura (tanto no ensino quanto nas próprias práticas de leitura), os professores tendem a ser leitores que seguem o padrão escolar, ou seja, mesmo ao investir nas leituras não diretamente ligadas à escola, eles se valem das competências e das disposições escolares para fazê-lo. Assim, ao verem-se diante de um texto que não diga respeito diretamente às questões ou situações escolares, maior será a possibilidade de os professores desenvolverem com dificuldade e hesitação a leitura daquele texto ou impresso e de verem-se como não-leitores, capazes de reconhecer o valor dos textos e impressos cujos princípios de apropriação não dominam, mas incapazes de se apropriar desses textos ou impressos ainda que se tratem de textos que digam respeito à própria formação pessoal, como aconteceu com os professores com os quais Besnosik (2002) trabalhou.

Entretanto, segundo relata Besnosik (2002), a percepção e a apropriação da leitura como elemento que pode colaborar para a própria formação tornou-se possível, para os professores com os quais trabalhou, a partir da efetiva aproximação do texto literário e do trabalho de mediação das leituras, mediação essa que consistiu em um esforço de leitura e preparação dos textos literários, feita pelos próprios professores organizadores dos “encontros de leitura”. A segurança advinda da experiência dos mediadores com o texto literário colaborou efetivamente para que boas intervenções pudessem ser feitas e para que os “encontros de leitura” se constituíssem um espaço de encontro com o prazer e o gosto pela leitura.

Enfim, da constatação dos grandes equívocos e problemas no que concerne às leituras do professor, à verificação de algumas alternativas fecundas – por sua ousadia e simplicidade: ler textos literários com a intenção de que estas leituras pudessem permitir a observação de novos horizontes em si mesmo, no outro e na própria concepção de leitura – eis um convidativo campo de pesquisa, lugar de perguntas no qual persiste esta investigação.

2.3.1 - Os professores e o encontro com a palavra – práticas de leitura

Ainda sem a pretensão de discutir se o professor é um leitor ou não, mas para concluir as observações feitas neste segundo capítulo, gostaria de considerar alguns apontamentos feitos por Moraes (2004) e Dietzsch (2004), que indicam, sobretudo, que a questão da formação do professor vai além do preparo para o exercício de competências, para a oferta de respostas acabadas sobre o ensino ou para a simples disponibilização de literatura. No

encontro com a palavra escrita, existem os *diálogos* e os *silêncios* que são acontecimentos essenciais no percurso de cada leitor, espaços fecundos para o convite à leitura.

Moraes (2004), ao narrar uma experiência de pesquisa em que se cruzaram os eixos da formação de professores e da leitura, defende que, para a compreensão do percurso do professor e de sua atividade como leitor, é preciso considerar que, além dos fatores que dizem respeito diretamente aos programas de formação, existem condições em todo contexto social que influenciam seu desenvolvimento profissional. São experiências, histórias e projetos vivenciados por diferentes pessoas e que, portanto, devem levar em consideração o componente da individualidade, que por sua vez está inserida em outras histórias de formação pessoal e profissional. Desse modo, cada professor e cada pessoa responde de um modo específico à questão da leitura.

O trabalho realizado por Moraes (2004) teve como recurso metodológico a “narrativa de formação”, considerado elemento favorável nesse percurso em que (re)encontrar na voz e na vez das professoras, que participaram da pesquisa, dados sobre seu processo formativo e neste a experiência como leitoras era o objetivo principal.

Uma das observações feitas pela autora a partir dos relatos das professoras, que diziam não ter muitas coisas a dizer sobre a sua história de leitura, foi a de que existe uma representação de leitor ideal, forjada por diferentes setores sociais que provoca nos professores uma proximidade ou um afastamento do conceito de leitor, dependendo das atitudes, competências e disposições demonstradas no ato da leitura.

Trata-se de uma percepção subjetiva, interiorizada a partir de um discurso construído coletivamente que propõe como parâmetro um certo “leitor ideal”. A busca desse modelo idealizado parece ser a de um leitor compulsivo, profissional, proficiente, dileitante e, sobretudo, possuidor de objetos impressos densos, instrutivos, literários. A propagação dessa imagem de leitor ideal acaba por ocasionar o ocultamento, a desvalorização e a marginalização de uma legião de leitores que desenvolve uma outra maneira de ler que se apóia sobre outros objetos impressos. A partir disso, a compreensão da leitura passa a ficar restrita à dicotomia entre leitores e não-leitores, o que não consegue abarcar a pluralidade e diversidade que marcam a experiência com a leitura. (Moraes, 2004, p. 14)

As professoras participantes da pesquisa, embora a princípio não se reconhecessem como leitoras, eram donas de histórias diversas de leituras, em diferentes lugares, tempos e épocas de suas vidas, desenvolveram

[...] práticas que se debruçavam sobre a leitura da Bíblia, de livros escolares, de romances literários, de livros de bolso, de literatura de cordel, de fotonovelas, de gibis; práticas que aconteciam nos espaços da própria casa, da rua, da escola, da igreja, do banheiro, do quintal ou ainda no interior, em tempo de férias; leituras que buscavam a orientação espiritual/pessoal/profissional, o conhecimento, o enriquecimento cultural ou, ainda, simplesmente o entretenimento e a diversão. (p. 14)

Enfim, são leitoras, segundo Moraes (2004), as professoras que narram essas histórias, que intimidadas pelo ideal de leitor propagado nos discursos com que se deparam, encontram nas linhas e entrelinhas de suas histórias a possibilidade de reconhecerem-se leitoras.

[...] são leitoras não só porque têm muito o que contar de suas histórias de leitura, mas também porque a leitura é um elemento que faz parte de seu cotidiano e dela fazem uso para se formarem, para formarem outros leitores e para elaborarem e atribuírem sentido ao mundo em que vivem. (p.15)

Essa perspectiva adotada por Moraes (2004) para compreender o sentido que as professoras atribuem à leitura e a si mesmas como leitoras, embora não enfatize a discussão sobre o que elas lêem e que valor tem essas leituras – como querer discutir se ler fotonovelas ou gibis possui o mesmo valor de ler um poema ou um romance –, parece-me importante para sinalizar que a questão essencial quando queremos saber sobre as leituras do professor, não é, a princípio, o que ele lê, mas sim se ele lê, se se envolve (ou se se deixa envolver) com a leitura.

Não quero fazer parecer, com isso, que os esforços empreendidos no sentido de apresentar e incentivar a leitura de textos literários, jornais ou textos oficiais, por exemplo, seja desnecessário, pelo contrário. A proposta deste trabalho é justamente compreender o motivo pelo qual o texto literário ganhou tanta importância num programa de formação contínua. Todavia, fazer esse percurso para compreender o que se passa ao redor do professor, tanto de seu ponto de vista como daqueles que estão a lhe dizer que devem ler, é importante para oferecer contribuições para os trabalhos que já têm sido feitos nesse sentido e para possíveis e futuras realizações em função da formação dos professores e do apoio e incentivo à leitura.

Ainda sobre as leituras do professor, Dietzsch (2004), num artigo em que propõe discutir as concepções de linguagem e as maneiras pelas quais os professores organizam sua sala de aula para o trabalho com a leitura e com a escrita, conta sobre uma experiência com professores da rede pública do estado de São Paulo nos anos de 1997 e 1998, na qual também se deparou com a questão da palavra e da leitura. Foi uma experiência de formação em

serviço na qual a proposta de leitura de textos literários deveria acompanhar o diálogo das professoras⁵¹ com seus alunos e consigo mesmas, e na qual fosse garantido um lugar em que as docentes pudessem ser ouvidas.

Cientes de que trabalhávamos com profissionais, seria de importância valorizar a competência do grupo, indagar sobre suas concepções de leitura/escrita, de conhecimento, de criança; ouvir suas perguntas. Em nossa atenção, procurávamos entender seus desejos, as suas dificuldades, as suas alegrias, alertas aos seus e aos nossos preconceitos. Pretendíamos aproximarmo-nos dos professores: deixá-los falar, ouvi-los, questioná-los; fazer com que nos ouvissem e nos interrogássemos até o cansaço. (p. 363)

Um encontro com professoras, com a palavra, com o gesto, com o silêncio e com a literatura:

E mesmo antes de iniciarmos os seminários, já contávamos com o auxílio das idéias de estudiosos da linguagem e com os textos de escritores como Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, João Cabral de Melo Neto, Adélia Prado, entre outros. (p. 363)

Segundo Dietzsch (2004), além de valorizar as histórias das professoras e de favorecer seu encontro com o texto literário, os encontros de formação tinham a preocupação de incentivá-las a experimentar, em suas próprias salas de aula, a formação de uma comunidade de leitores e escritores, o que lhes daria condições de assumirem seu papel e de se fortalecerem humana e intelectualmente.

Essa perspectiva de formação, que inclui tanto a preocupação em garantir ao professor a leitura de textos diversos – e nessa experiência, em especial, os literários –, como a de ser desafiado a pensar, considerar, avaliar e transformar seu trabalho, é o que parece mais profícuo e promissor, uma vez que não lhe oferece uma porção de dados prontos, como se o ensino fosse uma questão resolvida por um conjunto de técnicas bem articuladas, nem tampouco lhe tolhe a liberdade (e o dever) de pensar sobre si mesmo, sobre seu aluno, sobre sua experiência com a leitura e sobre o que pode, deve e merece ser feito em sala de aula. E a respeito desse sentido de realização, realização conjunta, Dietzsch (2004) afirma,

⁵¹ O uso do substantivo no feminino deve-se ao fato de, nessa experiência de formação, conforme declara Dietzsch (p.367), terem participado apenas mulheres.

Mais do que uma metodologia no sentido técnico da palavra, buscava-se uma mudança de atitude, construindo/desconstruindo-se, pacientemente, concepções, formas de ver, de dizer, de ouvir e de registrar o possível gesto decorrente dessas novas formas de expressão. Nos espaços de liberdade criados pela narração repousa a sua força transformadora, e a história das coisas feitas sobrevive aos atos se for narrada. Queríamos construir uma história e narrá-la. (p. 364-365)

Enfim, desses encontros de formação e de contato com a literatura, marcados por expectativas; pelo confronto com a palavra; pelo desnudamento da prática; pelo encantamento com o texto literário; pela construção e desconstrução dos sentidos dados às coisas, aos fazeres; pelo relato, às vezes doloroso, da solidão da vida profissional, parece ter ficado ou ido com as professoras uma certeza a mais, um pouco de desafio e de esperança: histórias, palavras, imagens, perguntas que produziram respostas e, imagino eu, enriqueceram a história dessas professoras leitoras.

E é desses encontros, dessas impressões e do acontecimento da leitura nos espaços de formação; das histórias de escola, dos modos de fazer, do ensino da leitura e do prazer da literatura que esta investigação seguirá narrando. É hora de conhecer nas falas (e nos silêncios) das professoras que participaram e colaboraram com esta pesquisa o que elas dizem sobre leitura e literatura. Sobre como se constituiu, em sua experiência de formação, parte de sua história de vida; parte da história de professores alfabetizadores que, no século XXI, formularam, participaram, dividiram e contaram histórias de um programa de formação contínua cujo objetivo é formar leitores.

Capítulo III

Leitura e Literatura no PROFA: com a palavra, as professoras

O que nossos docentes necessitam – por si mesmos e como educadores, multiplicadores de oportunidades – é desenvolver a capacidade de se situarem como partes de uma história e de uma cultura, percebendo-se como personagens de uma narrativa coletiva ou individual em busca de sentido. Para isso, é essencial conviver com as artes, inclusive a da palavra. Não se ensina ninguém a gostar de bons livros, de literatura, de arte em geral. Amar é um verbo diferente de comprar: não admite imperativo. A forma gramatical existe mas não funciona. A publicidade que nos cerca pode incentivar as vendas repetindo: use, compre, seja como os outros, siga a moda. Mas não adianta dizer: goste. Então, para aproximar o professor dos bons livros, não adianta dizer a ele que deve gostar de literatura. Nem fazê-lo sentir-se culpado porque não costuma ler bons livros. O que, sim, se pode fazer é facilitar seu convívio com a arte, dar condições que possibilitem essa intimidade, tanto na formação dos futuros docentes quanto mais tarde, em serviço, durante sua vida profissional. Criar oportunidades para que, pouco a pouco, se desenvolva a sensibilidade individual, por meio do contato freqüente com boa música, exposições de arte, teatro, bons filmes, leitura e discussão de textos de qualidade.

Ana Maria Machado

CAPÍTULO III

Leitura e literatura no PROFA: com a palavra, as professoras

A professora gostava de vestido branco, como os anjos de maio. [...] Ninguém tinha maior paciência, melhor sabedoria, mais encanto. E todos gostavam de aprender primeiro, para fazê-la feliz. Eu, como já sabia ler um pouco, fingia não saber e aprendia outra vez. [...] Nas aulas de poesia, Dona Maria caprichava. Abria o caderno e não só lia poemas, mas escrevia fundo em nosso pensamento as idéias mais eternas. Ninguém suspirava, com medo da poesia ir embora: Olavo Bilac, Gabriela Mistral, Alvarenga Peixoto e 'Toc, toc, tamanquinhos'. Outras vezes declamava poemas de um poeta chamado Anônimo. Ele escrevia sobre tudo, mas a professora não falava de onde vinha nem onde tinha nascido. E a poesia ficava mais indecifrável.

Bartolomeu Campos de Queirós

Eis novamente Dona Maria Campos e Bartolomeu. Professora e aluno partilhando os indecifráveis prazeres do ato de ler.

Na paciência, sabedoria e encanto da professora e nas aulas de poesia, o menino encontra o prazer da leitura, de ser conduzido à inefabilidade dos poemas, e na resoluta entrega de Bartolomeu à professora, sem revelar todos os segredos do texto escrito, escreve fundo, no pensamento dele, idéias eternas.

Retorno a esses dois personagens que, por meio de sua história de leitura vão generosamente ajudando no processo de reflexão e escrita desta investigação, para apresentar este terceiro capítulo que também se pretende encontro: encontro de leitores, encontro de histórias, encontro de literatura, encontro de professores que, segundo se verá, do mesmo modo, aspiram com suas leituras alcançar e espalhar idéias eternas.

O objetivo deste terceiro capítulo é compreender o sentido que as propostas de leitura de textos literários imprimiram na experiência de formação e nas práticas de trabalho das professoras que participaram do PROFA e que partilharam sua experiência para a realização deste trabalho⁵².

⁵² Professoras que participaram do PROFA e que foram entrevistadas para a realização de parte deste trabalho de pesquisa: Rosaura Angélica Soligo, idealizadora do PROFA e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP; Rosana Dutoit, idealizadora do PROFA e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP; Rosa Maria Monsanto Glória, formadora do PROFA e pedagoga; Valéria Dutoit, formadora do PROFA e professora licenciada em Letras; Margareth Buzinaro, professora cursista do PROFA e pedagoga; e Sandra Maria Monsanto Glória, professora cursista do PROFA, pedagoga e licenciada em Letras.

Como descrito nos capítulos anteriores, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA –, entre várias alternativas metodológicas de formação lança mão da leitura compartilhada de textos literários como parte do trabalho previsto para cada encontro de formação, justificando essa escolha na considerada indiscutível necessidade de oferecer aos professores que ensinam a ler e a escrever oportunidades para que leiam, discutam, reflitam sobre os textos e sobre a literatura.

Além dessa primeira razão, a indicação da leitura compartilhada de textos literários no referido Programa, segundo os seus organizadores, se justifica no fato de essa prática se revelar o melhor meio para convencer os professores do prazer de ler, “de que ler é apenas uma porta para um mundo infinito de conhecimentos a que todos têm direito” (Brasil, 2004, p. 114).

Para tecer considerações a partir do que narraram as professoras entrevistadas, considere melhor criar dois eixos que prevêm considerar as considerações sobre leitura e literatura feitas por elas nas entrevistas, sem deixar de relevar o propósito central desta investigação que é compreender como a proposta e o exercício da leitura no PROFA vieram participar da experiência de formação e das práticas docentes dessas professoras. Não realizo a leitura da experiência de cada professora individualmente, mas observo o grupo como um todo e a forma como essas professoras apresentam as idéias que têm a respeito do texto literário no programa de formação em questão.

Tais eixos têm origem nas próprias entrevistas e se situam como importantes referenciais dentro da proposta de ler em situação de formação contínua em serviço e são eles: 1. Mediação: ler no PROFA; 2. Ser leitora: aprendizados e conquistas decorrentes da experiência com o PROFA.

O primeiro eixo trata do esforço de compreender como a proposta e realização da leitura compartilhada de textos literários no Programa e entre os professores foi desenvolvida, levando-se em consideração que mediar leitura, segundo Garcia (2007) é mais do que colocar as pessoas em contato com material escrito, é incentivá-las a fazer descobertas e ajudá-las a realizar escolhas, a compreender textos mais complexos, a conseguir avanços na formação do gosto. O segundo eixo – Ser leitora: ler para si mesmo – como forma de prazer, de gosto pessoal, expressa a tentativa de compreender como o PROFA participou da formação das referidas professoras, apurando-lhes o desejo de ampliar as leituras pessoais.

Antes, porém, de descrever por meio dos depoimentos das professoras esses aspectos da leitura no PROFA, gostaria de salientar um pouco da história de aproximação e de participação dessas professoras no Programa. Penso que isso ajudará a situar o lugar de onde falam, suas expectativas e seus anseios.

3.1 – O encontro com o PROFA

A respeito da participação das professoras entrevistadas no PROFA, vale salientar que todas elas declaram terem se sentido contempladas com o fato de poderem participar de um programa de formação contínua que tinha como foco as questões da alfabetização, visto já estarem inseridas em processos, em suas respectivas escolas de trabalho, ou em grupos de colegas em que se levantavam questões e se desenvolviam discussões que pretendiam auxiliá-las, e aos alunos, nos dilemas do aprendizado da leitura e da escrita e da metodologia da alfabetização enfrentados no cotidiano escolar.

A possibilidade de participar de um programa de formação que lhes oferecesse apoio, ou que lhes ajudasse a pensar de maneira mais organizada os dilemas e os desafios da alfabetização, pareceu, portanto, um alento:

Na época do PROFA, eu era diretora e solicitei uma autorização especial para poder participar desse curso. Nós tínhamos [*referindo-se à escola em que trabalhava*] crianças que precisavam de um atendimento especial e professores que tinham disponibilidade de tempo, mas não tinham o preparo necessário; tinham disponibilidade de tempo e disponibilidade para aprender; tinham compromisso e então a gente foi oferecer para essas pessoas uma oportunidade de aprender mais em situação de serviço. O PROFA foi um achado, era uma resposta para todas as angústias que a gente tinha. (Margareth Buzinaro, professora cursista do PROFA)

A gente começava a se interessar por coisas novas porque até então não tinha nada de novidade a respeito disso [*referindo-se à proposta de formação em serviço, oferecida pelo PROFA, na área de alfabetização*], eu ouvia falar sobre novas propostas, novas teorias, mas a gente lia os textos e não sabia como colocar em prática tudo isso. E a gente tinha formação, mas aquilo era, na verdade, ah, conhecimento, não era nada de formação mesmo, de você colocar em prática, voltar para discutir se realmente dava certo ou não. E o PROFA, na época em que surgiu, praticamente foi um boom! Porque ninguém tinha, assim, sido tão audacioso e dar uma formação de uma carga horária tão grande [...]. Você ia e colocava em prática e falava “funciona, dá certo”, você via que seus alunos estavam avançando e isso te dava um incentivo muito grande de você ir além de sua própria capacidade, de você investir no seu aluno. (Sandra M. M. Glória, professora cursista do PROFA)

O PROFA, na experiência de uma das professoras que participou da organização desse Programa, apareceu também como convite, desafio e oportunidade. Para Rosaura Soligo, que já havia trabalhado na rede pública municipal da cidade de São Paulo como professora e como

formadora de professores e na rede privada como coordenadora pedagógica, o PROFA surge como convite e desafio. Ela conta que em 1999, quando participou, por meio de assessoria, do Ministério da Educação na elaboração do Programa de Desenvolvimento Profissional Parâmetros em Ação, teve a chance de desenvolver um módulo específico de alfabetização que se destinava ao conjunto de módulos dos Parâmetros em Ação da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, material este que, a seguir, deu origem ao PROFA:

Fizemos um trabalho numa secretaria de educação, fizemos uma pesquisa, e todo mundo falava que a questão era a alfabetização, o problema dos meninos, o problema deles e que era isso o que eles queriam discutir. E, então, como era uma secretaria com investimento muito grande em formação há muitos anos a gente avaliou que seria uma amostra representativa do que haveria por aí a fora no país. A partir disso começamos a elaborar os módulos de formação que constituíram o Programa Parâmetros em Ação e na época a gente resolveu fazer um módulo específico de alfabetização que não estava no script, não era essa a idéia [...]. Mas, acontece que nesse meio tempo ocorreu uma série de circunstâncias em que a questão da alfabetização, dos ciclos, da progressão continuada foi para a mídia, houve toda uma pressão da opinião pública que foi parar lá no Ministério, bater na porta do ministro, e aí o Programa que era uma coisa bastante modestinha, que eram vídeos para serem gravados por quem pudesse pela grade da TV Escola se constituíram nesse Programa grande que é um curso com 180 horas, com aquele monte de material de estudo, os vídeos, o catálogo de resenha de filmes, o Guia de Orientações Metodológicas. (Rosaura Soligo, idealizadora do PROFA)

E, referindo-se ao PROFA, a professora Rosaura ainda destaca:

Acho que foi uma vitória para os professores, para os formadores, para as crianças, principalmente, que puderam se beneficiar do trabalho. [...] Então foi uma experiência da qual eu tenho bastante orgulho de ter participado.

Vale a pena considerar que na experiência das seis professoras entrevistadas, independente da maneira como participaram do PROFA, a percepção geral que demonstram do Programa é que se tratou de uma proposta afinada com seus ideais, com suas aspirações e que apontava alguma possibilidade de superação dos desafios que vinham enfrentando no trabalho como alfabetizadoras ou como formadoras de professores alfabetizadores. Ou seja, apreciar o Programa nos moldes em que ele foi sugerido, admirar e investir numa proposta metodológica que se apresentou contrária à proposta baseada nos princípios tradicionais de

ensino, pareceu ser uma forma de assumir uma posição diferenciada dentro do contexto e das práticas educacionais consideradas até então:

Decidi participar porque o Programa tinha tudo a ver com o que eu acreditava que era preciso fazer para formar o professor alfabetizador e por acreditar em seus pressupostos, em seu formato e principalmente por acreditar na equipe responsável por sua elaboração. (Rosana Dutoit, idealizadora do PROFA)

Como mencionei acima, além de acreditar no Programa, algumas das professoras já vinham envidando esforços em iniciativas solitárias ou com seus pares na tentativa de descobrir o que, segundo seu parecer, seria uma forma inovadora de superar as dificuldades de ensino e de aprendizado da leitura e da escrita apresentadas pelos alunos:

[...] a gente já vinha fazendo algumas tentativas de formação com os grupos de apoio [...]. A gente estava com esse grupo de formação, fazendo o que podia, discutindo as teorias da maneira que a gente sabia, e a gente não tinha, o que nos faltava, o conhecimento didático mesmo, sobre a didática da alfabetização. Então a gente discutia a psicogênese, os saberes das crianças, algumas intervenções que a gente conhecia, algumas possibilidades de atividades um pouco diferenciadas daquelas que as crianças faziam na sala de aula regular. (Margareth Buzinaro, professora cursista do PROFA)

Porque até então a gente acabava sendo uma autodidata, você ouviu dizer a respeito de um curso, de uma palestra, você vai para entender um pouco melhor seus conflitos, porque você quer ir em busca de algo melhor, você não quer parar no tempo [...], então você ia, mas ainda se perguntava 'será que é isso mesmo?' O PROFA deu muita segurança pra gente também, de você acreditar no aluno, acreditar no Programa, acreditar naquela sua proposta de trabalho. E isso para mim foi maravilhoso. (Sandra M. M. Glória, professora cursista do PROFA)

Referindo-se ao processo de municipalização do ensino na cidade de São Bernardo do Campo/SP, e aos desafios do trabalho que desenvolveu quando participava da equipe técnica da Secretaria de Educação daquela cidade, em meados de 1996, a professora Rosa destaca o lugar que a leitura ocupou no tempo de acomodação dos professores que eram transferidos da rede estadual para a municipal. A leitura, além de ser o assunto de que mais sabiam as formadoras, era algo que se revelava como necessário entre os professores. E é desse saber

acumulado na experiência e da necessidade de informar, de partilhar idéias que se fez o trabalho de mediação de conhecimento:

Aqui em São Bernardo, na educação infantil a gente vinha tendo uma discussão da Língua, já há alguns anos [...], era uma discussão não tão clara como eu fui ter depois no PROFA, porque eu aprendi muito nesse processo de elaboração. Mas a gente já tinha isso como uma coisa forte, tanto é que nós éramos três loucas, na verdade, a gente estava recebendo uma rede estadual que a gente não conhecia que já vinha formatada e brava por ter vindo, estavam vindo a contragosto, e a gente começou pelo viés da leitura porque era o que a gente mais sabia, da importância da leitura. (Rosa Maria M. Glória, formadora do PROFA)

Enfim, é desse encontro com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores que se originam outros encontros e, em especial, o das professoras entrevistadas com a leitura e com a literatura num contexto de formação contínua.

A seguir, destaco as impressões que as professoras tiveram e que revelaram nas entrevistas que realizamos.

3.2 – Mediação – ler no PROFA

Em primeiro lugar, a idéia de mediar é a de estar no meio, de intervir, de tomar parte em algo, de interceder, de estar presente, de assistir, de partilhar, de participar e, por tudo isso, implica disposição, compromisso. Segundo Garcia (2007), mediação tem o sentido de um diálogo, de ação, de trânsito, de movimento, de interações em que os seres humanos sujeitam-se uns aos outros a fim de compartilhar comportamentos idéias, significados. Logo, mediar é estar presente, interceder, mas também participar, realizar junto, viver.

Como se vê, mediar expressa a idéia de movimento, de realização e de uma cumplicidade que envolve os sujeitos na constituição de algo. No entanto, acredito que não é só de movimento e de diálogo que se faz mediação. Mediar é também silêncio, é considerar que no vazio das falas, no lugar do silêncio entre a partilha e a construção, existe um espaço fecundo de reflexão que muito pode contribuir para a complementação do diálogo de que se constitui o exercício de mediar.

Dietzsch (2004), ao contar uma experiência de formação com professoras de escolas públicas da cidade de São Paulo, em que elas eram convidadas a refletir sobre as suas práticas

pedagógicas no trabalho com a leitura e com a escrita, fala sobre o silêncio, sobre o desafio de lidar e aprender com o intervalo em que as palavras se calam:

Entre muito do que nós pesquisadoras aprendemos nos seminários, aprendemos a não temer o silêncio. De início, ansiávamos, quando a questões ou solicitações feitas, o grupo mantinha-se em silêncio. Apressei-me, algumas vezes, em preencher o silêncio com a leitura do meu próprio caderno de escrita, ou com outra ação qualquer. Mas quando fui também sentindo o ambiente mais seguro, o silêncio não me intimidava mais. Com as professoras fui descobrindo que o silêncio pode ter o sentido de muitas falas: é o tempo de cada um, tempo para a reflexão, para a organização do pensamento. (p. 380)

Enfim, entre palavras e silêncios, é desse exercício de mediação que deve se manter a ação dos formadores no PROFA: mediar a aprendizagem dos alunos em processo de formação contínua e, no que diz respeito à leitura, mediar o encontro deles com o texto literário.

Segundo o documento **Guia de Orientações Metodológicas** (Brasil, 2001c), documento em que está descrito o perfil e as responsabilidades do professor formador do PROFA, cabe a este profissional compreender que a formação e o trabalho do professor demandam que ele apure a capacidade de não apenas lidar com os outros, mas também a dividir com os outros suas experiências, que se desenvolva no grupo reconhecendo-o como espaço de aprendizagem e reflexão coletiva de modo que possa, nessa convivência, aprimorar seu trabalho. De acordo com tal perspectiva, o formador deve investir em diferentes estratégias para que essa experiência comece no espaço de formação e se amplie para o trabalho do professor.

No que diz respeito à leitura compartilhada de textos literários, trata-se de uma estratégia metodológica de formação do PROFA, que tem por objetivos garantir o acesso às informações contidas em textos escritos e estimular o gosto e o compromisso com a leitura para os próprios professores e também para os alunos. Sem se pretender um exercício em que ler tenha uma finalidade exclusivamente pedagógica, ler no PROFA é também compartilhar.

E foi com a intenção de compartilhar que a proposta de leitura de textos literários entrou no Programa. Segundo o relato da professora Rosaura, a idéia de levar um texto para ler junto com os professores em situações de formação teve sua origem no grupo de trabalho e organização do Programa Parâmetros em Ação – 1ª a 4ª série, do qual ela participou como coordenadora. Ela conta que seu grupo de trabalho tinha uma sensibilidade e um gosto especial pelas questões da leitura e da literatura e, por esse

motivo, toda a equipe decidiu que um dos itens das pautas para os encontros de formação seria a leitura compartilhada de textos literários, o que, no princípio, foi uma surpresa para todos, mas aos poucos se revelou fecunda e proveitosa:

A gente lia, às vezes perguntava se tinham gostado ou não e foi muito interessante isso porque o fato de eles terem dado essas devolutivas de que eles estavam diante de uma coisa inusitada nos fez pensar qual era a melhor maneira de encaminhar esta proposta em outros grupos. [...] E aí a gente foi preparando a intervenção, conversando sobre como é que a gente iria se comportar naquela situação, o que é que a gente poderia dizer, o que a gente poderia enfatizar. [...] E aí virou lei, todo encontro de formação do Parâmetros em Ação a gente lia um texto literário. [...]

E quando aconteceu de a gente poder fazer o PROFA neste modelo bacana, nós fizemos toda uma pesquisa de textos literários [...] e a gente indicou três textos dizendo aos formadores que se eles tivessem outra opção melhor que usassem a que eles considerassem mais adequada, então alguns fizeram isso, alguns acharam que a nossa seleção estava tão perfeita que, então, está bom. (Rosaura Soligo, idealizadora do PROFA)

Ainda sobre a proposta da mediação de leitura no PROFA, a professora Rosana Dutoit ressalta que num programa que prevê a formação de professores que ensinam a ler e a escrever, a ausência de boas propostas de leitura seria indesculpável:

Sabemos que os professores, pelo menos boa parte deles, não tem o hábito de ler. Não são leitores. Isso eu pude constatar no meu percurso como formadora. Sempre perguntava aos professores alfabetizadores o que estavam lendo no momento e não foram raras as vezes em que constatei que num grupo de 35 pessoas, mais ou menos, nem 1/3 delas respondiam que estavam lendo alguma coisa. Como formar o aluno leitor e escritor se o próprio professor desconhece o prazer, a importância, o valor da leitura? Eu penso que se já não fomos incentivados a ler na nossa infância, adolescência, seja pela família ou pela escola, temos que tentar alguma maneira de reverter este quadro. Ler como hábito é algo que se pega por contágio. Sendo assim, ao organizar um programa de formação de professores alfabetizadores, a leitura de bons textos literários não poderia ser dispensada. (Rosana Dutoit, idealizadora do PROFA)

Nos dois trechos de depoimentos acima, além da valorização da leitura como meio de compartilhar saberes, informações, fica evidente o valor que se atribui ao texto literário: é a leitura de literatura que sensibiliza e em que se reconhece a marca de um bom texto.

A experiência de leitura do texto literário na formação dos professores também foi ressaltada por Machado (2007). Segundo essa autora, todo ser humano necessita buscar para

sua vida alguma forma de sentido que lhe explique o que sucede no dia-a-dia e nas relações entre esses acontecimentos e as recordações que traz em sua memória ou com as expectativas que alimenta para o futuro, e é nas narrativas históricas e nos textos literários que é possível encontrar esse sentido. No que diz respeito, especificamente ao professor, a autora destaca que tais textos podem funcionar como elementos que despertam e mobilizam os docentes para superar a mesmice superficial e repetitiva que tantas vezes domina os currículos impostos e para que, além de fazer parte de sua visão de mundo, os professores possam trabalhar para transmiti-la.

Além desses pontos, a leitura de literatura é considerada importante porque permite ao leitor, ao professor, se colocar no lugar do outro, compreendendo idéias alheias, se solidarizando com personagens completamente diferentes de si, percebendo que existem pontos de vista variados para a percepção de diferentes assuntos, aspectos da experiência individual e coletiva que o colocam a perceber as coisas e os acontecimentos além de si mesmo.

Para tanto, ainda segundo Machado (2007), é preciso que os professores leiam narrativas de qualidade, superando o senso comum de que acompanhar os capítulos de uma novela televisiva, acompanhar as peripécias da vida de celebridades nas revistas ilustradas ou participar de palestras ocasionais sejam suficientes para surtir o mesmo efeito da leitura de textos de qualidade. E nesse sentido, é essencial que os professores convivam com as artes – com a literatura, com a música, com exposições de arte, teatro, bons filmes –, o que se pode conseguir por meio de programações orientadas, continuadas e constantes que permitam que aos poucos cada um descubra suas preferências e desenvolva o gosto por fazê-lo com cada vez maior frequência.

Outro ponto recorrente nas falas das professoras entrevistadas é o que revela, a partir de suas experiências com diferentes programas de formação contínua, que os professores não são leitores. As expressões “sabemos que os professores, pelo menos boa parte deles não tem o hábito de ler”, “a gente sabe que os professores de um modo geral não são leitores”, “porque a gente está careca de saber que nós somos um país de não-leitores” aparecem para afirmar tanto uma preocupação com a situação do professorado brasileiro, como para reafirmar a importância da leitura no PROFA.

Quanto à situação de formação dos docentes e às condições reais de trabalho, as professoras Valéria Dutoit e Margareth Buzinaro afirmam:

Os professores não têm muito conhecimento, não têm, porque é sempre aquele estereótipo, aqueles livros clássicos, e tem tanta coisa diferente, tanta coisa boa, é por falta de conhecimento mesmo do professor. Agora, eu não coloco a culpa no professor. Às vezes a instituição está lá com a sala de leitura, com a biblioteca da escola, com aqueles livros maravilhosos que ninguém pode mexer, não pode pôr a mão, é para ficar na estante de bonito. Às vezes o professor não tem à disposição esse material para ele. (Valéria Dutoit, professora formadora do PROFA)

Porque a gente está careca de saber que nós somos um país de não-leitores, então mesmo entre os professores, entre os diretores, entre os coordenadores, poucos são de fato leitores, que têm práticas de leitura permanentes, constantes, de boa literatura, de bom material escrito. [...] Dizem que isso não se ensina, mas eu acho que se ajuda a construir. (Margareth Buzinaro, professora cursista do PROFA)

As professoras destacam dois pontos que merecem consideração. O primeiro é o da culpabilização pelas dificuldades enfrentadas pelos professores para acessar os livros: será a instituição de formação e de trabalho as responsáveis pelo afastamento dos professores dos livros ou serão os próprios docentes os responsáveis pela intimidade restrita que acabam desenvolvendo com os livros, com a literatura e com a leitura? O segundo é o da quantidade de sujeitos envolvidos nessa história de ler na docência: segundo a professora Margareth, não são apenas os professores que não lêem, mas também os coordenadores e os diretores escolares, como se essa realidade formasse uma grande cadeia em que as relações refletissem umas sobre as outras.

Penso que o primeiro ponto vem sendo discutido ao longo deste trabalho em forma de questão que se apresenta já no primeiro capítulo, quando, ao buscar informações sobre a história da formação docente no Brasil e sobre o ideal de professor proposto pelo PROFA e pelo MEC, discuto que mais do que propor novas alternativas e novos modelos de formação dos professores é preciso garantir condições reais para sua formação, é preciso garantir discussões que considerem os desafios do cotidiano nas escolas e no trabalho do professor, a viabilidade das propostas nos diferentes contextos, a responsabilidade do governo, das instituições de formação e dos próprios professores em todas as etapas do processo de formação, ou seja, quem tem idéias participa da implementação, da implantação, do processo e da avaliação das propostas? Acredito que, no que diz respeito às propostas de leitura no espaço escolar ou nos espaços de formação dos professores, as perguntas possam ser as mesmas, visto que todas estão centradas na preparação, formação e no auxílio oferecido ao professor para que ele bem desempenhe seu trabalho.

Todavia, e apesar da importância de se considerar o papel das instituições nesse processo de formação e incentivo do professor como leitor, acredito também na grande parcela que lhe é de responsabilidade. Acredito que apesar das barreiras impostas pela escola, pelas instituições de formação, pelas burocráticas e diversas formulações governamentais a respeito do trabalho docente, há uma grande e importante parte que cabe ao professor fazer – é seu trabalho, sua responsabilidade e deve ser seu compromisso –, que é a de se aplicar à leitura independente das regras impostas por essas instituições que estão a cercar seu trabalho e a ele mesmo.

Lembro-me, ao considerar este ponto, de referências feitas no segundo capítulo deste trabalho a respeito do número de bibliotecas existentes na cidade de São Paulo: são 81 bibliotecas públicas municipais, localizadas em diferentes regiões da cidade, cujos acervos somam mais de 5 milhões de livros, CD, CD-ROM, DVD, jornais, revistas e outros materiais. É um número considerável e suficiente para que se desfaçam todas as desculpas a respeito do não ler. Os professores podem freqüentar essas bibliotecas e acessar – conhecer, folhear, escolher, ler – os materiais disponíveis nelas e então não há porque não ler, a menos que o professor não queira fazê-lo.

Quanto ao segundo ponto, estou de acordo com a professora Margareth quando afirma que a questão da leitura está também ligada a um gosto que se constrói pelo exemplo – questão de mediação, da alegria de compartilhar. Como diz Machado (2007):

[...] mas existe também uma forma de compartilhamento posterior ao ato de ler, quase indissociável da leitura marcante, e muito prazerosa. É conversar sobre os livros lidos, trocar indicações de leituras, interpretações, idéias despertadas a partir de determinado texto. [...] No processo todos se enriquecem e aproveitam, numa forma de vivência plena de compartilhamento intelectual – um prazer eminentemente humano, marca de nossa espécie. [...] Parte de um processo que faz o leitor se sentir pertencente a algo maior que ele mesmo, a perceber seus vínculos com os demais, a tocar em uma cadeia histórica que se perde no passado e no futuro, a entrar numa ilimitada rede de humanidade, a sondar timidamente uma transcendência muito mais ampla que tudo isso. (p. 161)

No entanto, para esse compartilhar, dividir, é preciso que o máximo de pessoas leia para que tenha o que dizer uns com os outros, para que a leitura possa ser um acontecimento que não se restrinja à uma proposta de formação contínua que reconhece a importância dessa prática para a pessoa do professor e para seu trabalho. Mesmo porque a continuidade de qualquer ação de formação pontual, como o PROFA, depende do trabalho que vem após ele, aquele que, sob

os cuidados e a orientação do coordenador pedagógico e do diretor, for planejado para a formação contínua em serviço, na escola, como espaço privilegiado de formação.

Ainda sobre a questão da mediação, aparece nos depoimentos das professoras referências ao trabalho dos formadores que, na verdade, cumpriam o papel de mediadores. Trabalho que compreendia a escolha do texto, o ensaio para a leitura, a escolha do suporte para a leitura – texto da Coletânea de textos ou o próprio livro –, a maneira de comunicar:

Se a gente quer formar leitores, nossa preocupação é que as crianças sejam melhores leitoras e escritoras, então é preciso que os professores também sejam e aí um jeito de fazer isso era trazer o texto literário para eles. Então esse era um viés de fazer com que eles conhecessem outros autores, tivessem contato com essa diversidade de textos. O fato de ter três textos no material fez com que muita gente se interessasse pela leitura em si. Eu comecei a perceber, por exemplo, na maioria das vezes eu não lia um texto na Coletânea, eu levava o livro e lia. Eu comecei a perceber que aqueles livros começavam a aparecer entre os alunos: ‘olha, sabe aquele livro que você trouxe da outra vez, eu comprei e gostei’. (Rosa M^a. Monsanto, professora formadora do PROFA)

Eu treinava, fazia o treino em casa, como é que eu ia ler, porque pessoas vão ouvir, então a leitura tem que ser uma leitura clara, que envolva. Acho que isso é importante. [...] Essa questão de buscar a fonte para o professor, eu acho que isso é muito importante, não só pegar a folha, o texto da Internet, buscar, levar e ler, mas dar um contexto para aquilo. (Valéria Dutoit, professora formadora do PROFA)

As professoras formadoras ressaltam a importância do preparo, das escolhas, como também do envolvimento pessoal e de seus alunos com as leituras compartilhadas, da percepção que tiveram dos efeitos das leituras entre os professores cursistas do Programa. E as professoras cursistas falam da percepção que tiveram do trabalho dos formadores, da importância da intervenção preparada, da mediação feita com responsabilidade:

A minha formadora, em todo começo de encontro lia um texto pra gente e eram bons textos, referência pra gente.
O PROFA trouxe uma variedade de livros e eu acho que isso ampliou o repertório da gente. A verdade é que o Programa se preocupou não só com a questão da formação, você sendo professor, mas também de você saber o que é melhor, que tipo de texto você pode usar, [...], acho que o PROFA veio acrescentar esse outro lado. (Sandra Monsanto, professora cursista do PROFA)

A leitura compartilhada foi uma das coisas que caracterizou a diferença no Programa em relação a outros processos de formação. Toda a discussão a respeito da necessidade de formar professores leitores, de formar crianças e alunos leitores, de garantir a situação de leitura diária para os grupos. Rosalinda e Valéria faziam isso com maestria.

Foi muito interessante ver um material de formação que organizava um acervo de bons textos, de textos interessantes, curiosos, de gêneros diferentes que falavam, que traziam autores diferentes, num espaço de formação. Porque normalmente as formações traziam textos de sensibilização. Então eram aqueles textos que fazem você produzir uma espécie de catarse, para você entrar em contato com aquele conteúdo que vai ser trabalhado, aquele texto pretexto. E com o PROFA não, ele trazia algo assim: ‘olha que bacana, alguém escreve coisas muito legais e a gente precisa ler, precisamos conhecer mais sobre isso’. [...]

Eu acho que a idéia das formadoras era apresentar, seduzir para a leitura [...] aquele momento de falar ‘vamos acordar que agora a gente vai ler um texto muito bacana’. Então era uma coisa de marcar pela sedução, isso porque é muito bom ler. (Margareth Buzinaro, professora cursista do PROFA)

Da mediação do texto literário, da possibilidade de ouvir e ler bons textos, as professoras destacam que ler no PROFA serviu para o seu trabalho, mas também para a vida pessoal e para experiência individual como leitoras e o que decorre disso é aprendizado e conquista.

3.3 – Ser leitora: aprendizados e conquistas decorrentes da experiência com o PROFA

Da leitura compartilhada, leitura mediada, para as práticas de leitura pessoal, para as escolhas a respeito do que ler, quando ler e até mesmo das indicações feitas a alunos e amigos, eis algumas marcas dos resultados deixados pelo PROFA na vida e na experiência das professoras Rosaura, Rosana, Valéria, Rosa, Margareth e Sandra.

Daniel Pennac, em seu livro **Como um romance** (1993), ao descrever algumas situações que afastam as crianças e os adolescentes dos livros, enumera dez direitos que considera imprescritíveis ao leitor⁵³. Os dez direitos são um conjunto de privilégios que o leitor desenvolve ao lidar com o livro e ao se relacionar com o texto lido. São acontecimentos que cercam a leitura e que, por vezes, passam despercebidos, mas nem por isso são menos importantes.

Não falarei de cada um deles aqui, mas me utilizarei do décimo direito descrito por Pennac (1993), “O direito de calar”, para destacar as observações que faço a partir das

⁵³ Os dez direitos imprescritíveis do leitor, segundo Pennac (1993), são: “1. O direito de não ler; 2. O direito de pular páginas; 3. O direito de não terminar um livro; 4. O direito de reler; 5. O direito de ler qualquer coisa; 6. O direito ao bovarismo; 7. O direito de ler em qualquer lugar; 8. O direito de ler uma frase aqui e outra ali; 9. O direito de ler em voz alta; 10. O direito de calar”. (p. 139)

exposições que as professoras fizeram nas entrevistas ao falarem de suas leituras, do que disseram aprender com o PROFA e do que imaginam como ideal de leitura para seus alunos e para outros professores.

Ao descrever o significado do décimo direito, Pennac (1993) escreve:

O homem constrói casas porque está vivo, mas escreve livros porque se sabe mortal. Ele vive em grupo porque é gregário, mas lê porque se sabe só. Esta leitura é para ele uma companhia que não ocupa o lugar de qualquer outra, mas nenhuma outra companhia saberia substituir. Ela não lhe oferece qualquer explicação definitiva sobre o seu destino, mas tece uma trama cerrada de convivências entre a vida e ele. Ínfimas e secretas convivências que falam da paradoxal felicidade do viver, enquanto elas mesmas deixam claro o trágico absurdo da vida. De tal forma que nossas razões para ler são tão estranhas quanto nossas razões para viver. (p. 167)

Escolhi esse direito porque considero que ele é capaz de sintetizar e de esclarecer o que vem sendo apresentado e discutido até aqui no que diz respeito à leitura, ao professor e ao uso do texto literário como recurso nas práticas de formação contínua de professores. Ele diz da necessidade do ser humano de saber de sua história e de reconhecer-se como parte dela; do desejo de implicar-se nessa história, registrando sua experiência e a de outros; de compreender os mistérios da vida, ainda que isso seja muitas vezes um processo silenciosamente solitário.

As narrativas das professoras ajudaram-me a pensar na experiência com a leitura, sobretudo, como momento de encontro consigo mesmo e com o outro, de revelação e de partilha. Suas falas, suas lembranças e suas expectativas apontam para o lugar em que a leitura como direito e conquista é também possibilidade de desvendamento e deslumbramento:

A proposta era que ao ouvirem a leitura de bons textos os professores pudessem desejar lê-los por iniciativa própria. E isso eu vi acontecer: professores darem depoimentos do quanto estas leituras foram importantes para eles e como eles estavam completamente entregues – contagiados – pela necessidade de ler. (Rosana Dutoit, idealizadora do PROFA)

Retomando o propósito para o qual a leitura compartilhada de textos literários foi incluída no PROFA, a professora Rosana narra que os resultados advindos dessa experiência deram aos professores o impulso e a segurança necessária para fazerem-se participantes da história como leitores, à medida que eles próprios, motivados pelas leituras compartilhadas,

passaram a escolher seus livros e textos. E, além disso, o reconhecimento do direito de ler, como uma ampliação dos diversos direitos do aluno, das famílias e dos professores:

Um aspecto foi a valorização da leitura pelos professores. Valorização da leitura para o consumo próprio. Decorrente deste aspecto, a valorização da leitura em sala de aula. E se for colocar a decorrência deste, não como uma ação imediata, foi a compreensão da importância e necessidade da escola se constituir como um espaço de letramento e de ampliação do universo cultural dos alunos, das suas famílias e dos professores. E posso afirmar também um aspecto mais amplo que é o do reconhecimento do direito que todos têm de ler e de compreender o que leu e ainda, de valorizar a leitura como um passe para se constituir como cidadão da cultura letrada. (Rosana Dutoit, idealizadora do PROFA)

Gosto, particularmente, dos elos que se formam a partir da observação da professora Rosana: que do exercício da leitura compartilhada de textos literários nos encontros de formação do PROFA os professores passam a valorizar a leitura como um bem para si mesmo e para o outro, para a escola e que, em decorrência disso, amplia-se a compreensão da escola como espaço de letramento e de ampliação do universo cultural de professores, alunos e famílias, e tudo isso como direito de todos e de cada um.

Ainda sobre o propósito da leitura compartilhada feita com os alunos do PROFA, a professora Rosaura destaca que se tratou de um esforço para que os professores pudessem compreender essa prática como um importante elemento não só para sua formação, mas também para o enfrentamento das situações cotidianas:

Hoje eu tenho certeza de que isso tem que fazer parte de qualquer projeto de formação [*referindo-se à leitura compartilhada de textos literários*]. [...] Boas situações de leitura para se debater, para se trocar, para que os professores percebam que não basta ler para os alunos, eles próprios têm que ler, se eles não lêem por si mesmos eles podem não superar as dificuldades de leitura, vão ser sensíveis, vão gostar, mas não vão ter autonomia suficiente para 'enfrentar o touro a unha', como se diz. (Rosaura Soligo, idealizadora do PROFA)

E quanto à leitura e seus efeitos na experiência das professoras entrevistadas, vale destacar que, primeiramente, serviu como aprendizado. Aprendizado que incentivou a busca de informações, de obras, de autores; aprendizado que gerou mudança de postura frente ao delicado exercício de leitura para os alunos, que mobilizou perguntas e reflexões e que parece ter lhes autorizado a se considerarem melhores leitoras:

Eu notei que eu me envolvi mais com a questão da leitura, me envolvi muito mais, envolvi não só a mim, mas os meus alunos, porque eu passei a ir atrás de novidades, de coisas novas, a buscar outros tipos de textos, então eu comecei a mergulhar na questão da literatura infantil e com isso o que aconteceu? Eu fui descobrindo coisas novas. [...] Eu fiquei mais curiosa. Fez diferença. (Valéria Dutoit, professora formadora do PROFA)

Eu passei a conhecer alguns autores que eu ainda não conhecia, passei a procurar. [...] Então foi interessante porque eu não tinha essa visão, para mim foi um jeito de aprender a analisar, inclusive: Que gênero é esse? Leio só por prazer? Que tipo de reflexão eu posso fazer? Então eu trouxe isso como pessoa. [...]

Eu diversifiquei mais, prestei mais atenção naquilo que não conhecia, fui ler outras coisas, fui conhecer outros poetas, fui prestar mais atenção do que já tinha prestado em Mário Quintana, Thiago de Mello, em poetas mais jovens, no Manuel Bandeira. (Margareth Buzinaro, professora cursista do PROFA)

E do próprio aprendizado que levou a mudanças nas escolhas, nas perguntas e na perspectiva da leitura para si mesmas, as professoras avançam no que consideram importante nas práticas de leitura para seus alunos. Elas dizem que com o PROFA são desafiadas a pensar na qualidade do texto, no aprendizado da escolha e do preparo para a leitura, o que nos dá a entender que elas compreendem que ser mediadoras de leitura também é uma questão de responsabilidade e compromisso:

Como professora, acho que essa possibilidade de você realmente seduzir pelo exemplo, se era um propósito, ‘como é que o professor forma um leitor a partir de sua condição de leitor, de sua própria condição de leitor?’ Eu nunca tinha pensado nisso. [...]

Eu tive que aprender a pegar um livro e aprender a ler o texto tal e qual ele está lá, de pegar um conto de fadas, isso foi uma coisa que eu aprendi no PROFA também: por que simplificar um texto? Por que achar que a criança não será capaz de compreender aquilo? E então eu fui melhorando essa competência. Eu tive que aprender a me preparar antes, preparar aquela leitura, que era coisa que eu também não sabia, não era uma coisa que estava óbvia para mim, que eu precisava, primeiro, ler muitas vezes o texto e refletir um pouco sobre qual o trecho do texto eu poderia dar mais ênfase, que eu poderia parar num determinado momento para continuar a história num outro dia, é um procedimento didático que eu tive que aprender. Eu melhorei bastante nos últimos anos, mas eu acho que tem muita gente que faz melhor do que eu ainda. (Margareth Buzinaro, professora cursista do PROFA)

Acho que vai além [*referindo-se à oportunidade de refletir sobre a leitura no PROFA*] , porque você começa a procurar o que é melhor, você quer livros bons, você vai atrás da qualidade. Então você começa a ser mais seletista na hora de escolher um bom texto para seus alunos. Porque, primeiro, aonde é que eles vão ter uma oportunidade como esta? É na escola, a gente não pode negar isto. [...] Eu sempre pensei na questão da qualidade. (Sandra M^a. M. Glória, professora cursista do PROFA)

A questão da mediação reflete um lugar de importância nas práticas do PROFA, seja ao se tratar das leituras compartilhadas entre formadores e cursistas ou entre cursistas e seus alunos em processo de alfabetização. O fato da experiência de leitura ter feito parte dos encontros do PROFA deu aos professores condições de não apenas fazerem novas perguntas e buscarem novos modos de fazer, mas também de identificarem nos seus professores formadores as principais referências para esse comportamento de quem lê e de quem escolhe o que lê. E a esse respeito do sucesso do exercício da leitura compartilhada no PROFA, a professora Margareth destaca, “Não é porque ela foi discutida, mas porque ela foi realizada, é porque ela era feita, como eu disse, com maestria, ela era feita com características muito próprias de quem realmente gosta de ler e que realmente comunica esse comportamento leitor”. Mediar, mais uma vez, é interagir para realizar, para partilhar, para viver.

Por fim, da necessidade de implicar-se na história da humanidade, de desenvolver o gosto de ler para si mesmo – para aprender mais, para seu próprio deleite -, dos aprendizados decorrentes das práticas pedagógicas vistas e vividas no PROFA e do desejo de partilhar com seus alunos bons textos, bons livros, sobressai-se também, nas falas das professoras, algo que é essencial neste trabalho: a percepção da literatura como arte, obra refinada, escrita e partilhada para espalhar idéias eternas, como já disse Bartolomeu Campos de Queirós (2004) e como tão bem definiram as professoras:

Eu acho que é isso, acho que o efeito é esse, se encantar pela Língua. Eu hoje não encaro um texto como eu encarava antes também. Essa coisa de ter esse tipo de olhar, de dizer “olha que beleza, olha como ele escreveu lindo sobre esse assunto”, às vezes é um tema tão simples e o autor consegue falar de uma forma tão bonita, eu não enxergava isso com tanta clareza e agora eu chamo a atenção do grupo para isso, eu penso de alguma forma também, começo a prestar mais atenção nestas questões e isso é como uma cadeia. Eu acho que a coisa da beleza da Língua, muitas vezes os professores se encantam por aí. Eu tenho ouvido depoimentos assim “eu comecei buscando livros para os meus alunos, e então li e li muitos livros infantis e foi nesse meio que os livros para adultos começaram a aparecer. (Rosa M. Monsanto, professora formadora do PROFA)

Você tem que conquistar, porque é muito difícil neste país você buscar no professor. Você pode ver numa escola, poucos professores são seduzidos pela leitura, então acho que a nossa função enquanto formador é estar abraçando isso, conquistando o professor, mostrando para o professor a beleza que se tem na questão da leitura, porque nós temos a cultura de que ler é 'não estar fazendo nada'. [...] Então a cultura do ler é estar só lendo... Então isso eu levo com afinco, porque realmente acho que eles têm direito ao livro, têm direito a pegar nos livros, têm direito. [...] Você tem que encantar o professor e isso faz a diferença. (Valéria Dutoit, professora formadora do PROFA)

Eu leio para me formar, porque acho que a gente está sempre em busca de coisas novas; leio porque gosto de ler, porque eu gosto de me emocionar, eu gosto de chorar, eu gosto de fugir um pouco dessa nossa realidade; eu leio para poder compreender algumas coisas que eu não sei a respeito do mundo e leio porque gosto de ler em voz alta para as pessoas, para compartilhar o que estou lendo. (Sandra M. Monsanto, professora cursista do PROFA)

Eu acho que é absolutamente fundamental [*referindo-se à leitura de literatura em contextos de formação contínua de professores*]. Tem uma dimensão da pessoa olhar para si mesma na formação, não só porque é preciso oferecer para o aluno, em que a literatura entra como uma coisa que é para ela. É indireto para o aluno, quem está ganhando em primeiro lugar é ele, o próprio professor. (Rosaura Soligo, professora idealizadora do PROFA)

Do encontro com os livros, com as histórias, com a beleza da Língua, da arte transformada em palavras é que falam os depoimentos das professoras entrevistadas. Suas constatações e declarações informam-nos o alcance da proposta de leitura de textos literários no programa de formação do qual também foram protagonistas, e indicam que independente de impedimentos para a leitura em suas histórias pessoais, nos processos de formação ou nos contextos de trabalho, ler ocupa lugar de primazia em sua experiência pessoal e profissional, e o encontro com a literatura é também conhecimento do mundo, do outro, e de si mesmas, conhecimento que não termina nunca, poesia indecifrável.

Considerações Parciais

Sentimos muito bem que a nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. [...] de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram.

Marcel Proust

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao chegar a esta parte da investigação, que não se pretende exaustiva dado o fato de que uma pesquisa revela apenas um aspecto de uma grande conjuntura de fatos, idéias e possibilidades, sinto-me convidada, pela própria releitura do percurso que a constituiu e das observações que foram possíveis destacar, a arriscar – não no sentido do limite, mas no da possibilidade e do desejo – a proposição de indicações que se tornaram relevantes à medida que perguntas e considerações foram feitas no decurso da pesquisa.

É pertinente retomar, antes de tais indicações, que a realização deste trabalho permitiu-me compreender mais profundamente que a proposta e a prática da leitura de textos literários em um contexto de formação de professores alfabetizadores – o PROFA – pode contribuir para que os docentes reconheçam nessa prática um importante diferencial não apenas para o seu trabalho e para a superação dos dilemas e desafios da alfabetização, mas também para a sua própria formação, para apurar-lhe o gosto e o prazer em conhecer a literatura e participar como leitor das histórias do mundo, do outro e de si mesmo.

Nesse sentido, que bom seria se não apenas os professores alfabetizadores, mas todos os demais tivessem chance de ler textos literários em seus encontros de formação. Assim, além de contribuir para a disseminação de uma cultura em que ler fosse uma das práticas apreciadas e valorizadas, em que o gosto e o prazer de ler fossem vivenciados e partilhados, a própria situação desalentadora da crise da leitura e da escrita fosse aos poucos superada pelo cultivo da palavra.

Conhecer o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores tornou possível verificar as possibilidades e os limites reais de um programa de formação contínua. Ainda que o PROFA tenha sido implantado e implementado pelo MEC em parceria com as Secretarias de Educação e outras instituições interessadas em sua realização e tivesse contado com o apoio destas para alcançar a meta de oferecer aos professores brasileiros subsídios para o seu trabalho, o Programa, como outros, esbarra nas questões – que também são desafios – da abrangência, da continuidade e das reais condições de trabalho do professor.

No que diz respeito à abrangência, os relatos das professoras entrevistadas nos ajudam a pressupor, primeiro, que o reduzido número de vagas – porque também reduzidos os recursos, os horários disponíveis para formação e o número de formadores disponibilizados pelas Secretarias de Educação – parece ter se tornado um limite a

sobrepôr. O formato real das secretarias e das instituições de formação não lhes permite fazer investimentos tão altos para que os professores, em número e em qualidade, sejam alcançados e beneficiados com uma formação como a prevista pelo PROFA. As cargas horárias e as extensas jornadas de trabalho dos professores são reais desafios a serem resolvidos antes da efetiva garantia de formação contínua para o trabalho. Segundo, a questão da abrangência também deve dizer respeito ao próprio número de cidades e professores alfabetizadores brasileiros que tiveram chance de participar da formação prevista pelo PROFA. Imagino que ainda existam cidades que não participaram do Programa, o que sem dúvida constitui-se um problema a resolver. Ainda há professores e alunos em processo de alfabetização que não foram contemplados pelos benefícios que o Programa pode lhes oferecer.

Quanto à continuidade, penso que esse é um desafio posto a qualquer programa de formação contínua, e isso não diz respeito apenas aos programas e seus idealizadores, mas também aos professores, às escolas e às Secretarias de Educação se o que se espera é garantir a constância e a permanência na formação. Penso que o fato de o PROFA ser um programa de módulos previstos para uma carga horária determinada, torna-se outro desafio dependendo da vontade política e da capacidade das Secretarias e outras instituições responsáveis de administrar as questões da formação como exercício que não se esgota num programa. Talvez fosse aconselhável retomar a idéia da formação de modo que os educadores pudessem compreendê-la como exercício permanente e contínuo e, assim, como decorrência do PROFA e de outras propostas de formação, pudessem seguir contínuas ações no intuito de apoiar o professor alfabetizador em seu trabalho. Só com a garantia de um investimento em longo prazo e de alcance o mais amplo possível poder-se-iam verificar mudanças no trabalho do professor e nos resultados obtidos pelos alunos.

Vale dizer que acredito que nenhum trabalho, por melhores propostas que apresente ou por mais bem intencionado que se caracterize, poderá produzir mudanças se não puder contar com o trabalho das escolas, das Secretarias de Educação – estaduais e municipais – e do MEC a favor da melhoria das condições do trabalho do professor, o que implica formação inicial, contínua e em serviço de qualidade, pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação e em outros documentos, mas também na garantia do suprimento das reais necessidades da escola expressas em seu projeto político pedagógico; na revisão das condições salariais, na revisão da jornada e da carreira; e na garantia das condições objetivas de trabalho: salas de aula adequadas, materiais,

bibliotecas, laboratórios, quadras para a prática esportiva, processos de avaliação permanente etc.

Por fim, a leitura do PROFA, por meio de seus materiais e das entrevistas com as professoras Margareth, Rosa, Rosana, Rosaura, Sandra e Valéria, a quem mais uma vez agradeço, foi importante para afirmar uma idéia discutida com meu orientador - o professor José Cerchi Fusari, que de maneira tão competente desde o início do trabalho até sua conclusão compartilhou comigo -, que a leitura do texto literário é uma grande chave para o conhecimento do mundo, de sua beleza e de seus poemas indecifráveis e que por isso é tão valiosa na formação pessoal e profissional, em toda a vida, como direito inclusive. No entanto, que junto com essa leitura é imprescindível a leitura crítica do mundo, dos acontecimentos, das oportunidades, das histórias, das palavras e dos silêncios, que é preciso saber que há algo para ser lido na simplicidade e nos mistérios da vida, na ternura e nas agitações das amizades, nas durezas e conquistas do trabalho e nos desafios da própria existência.

Assim, compreender a importância e as motivações das propostas de leitura de literatura em contextos de formação contínua de professores não deixou de ser um motivo para a insistência na indispensável necessidade de realizar-se como ser humano.

E agora, para dizer das indicações que salientam com a conclusão deste percurso, reporto-me a três autores, educadores, no mais amplo sentido, cujas considerações colaboraram com minhas reflexões: Maria Helena Besnosik, Paulo Freire e Thiago de Mello. Os três falaram, cada um segundo sua perspectiva, de encontros e de partilha, de enriquecimento pessoal e formação profissional.

Maria Helena Besnosik (2003), fala da experiência compartilhada de leitura de textos literários com professores rurais da Bahia, assinalando que depois do encontro com Cecília Meireles, Marina Colasanti, Guimarães Rosa, os professores passaram a ler mais e a valorizarem o que liam, reconhecendo-se como leitores. A autora fala do *Encontro de Leitura* como lugar do encontro manso, sem correria, silencioso e calmo em que lendo, falando, silenciando e lendo de novo, o professor pode se descobrir leitor.

Paulo Freire (1974; 1983) fala dos *Círculos de Cultura*, instituições de leitura – da palavra e do mundo – em que o diálogo, o debate dos assuntos do cotidiano e da experiência dos aprendizes possibilita o encontro com a cultura e com os próprios limites e potencialidades: lugar em que do encontro consigo mesmo e com o outro nasce a possibilidade de ser melhor e de intervir no mundo e na história do mundo.

Thiago de Mello (2003), que num poema sobre meninos, cantigas e rodas – *Cantiga quase de roda* – fala do encontro de um menino, que na roda do mundo, mãos dadas aos homens, vai rodando e cantando cantigas que são capazes de fazer o mundo mais manso e a vida mais doce.

Da sensibilidade, da força, da coragem e do compromisso com a educação e com o mundo que animou esses três educadores a realizarem e a escreverem que o encontro, que o diálogo e que a partilha são lugares privilegiados para que os acontecimentos entre os homens sejam desvelados, é que também imagino e ousou escrever que acredito que a formação – inicial, contínua e em serviço – dos professores e que propostas bem sucedidas de leitura devam ser um encontro. Lugar de possibilidades em que professores, escolas, instituições de formação – universidades, ONG –, sindicatos, Secretarias de Educação e o MEC se responsabilizem, se comprometam e trabalhem, tendo como ideal e referencial comum a garantia de educação da melhor qualidade para todos os envolvidos.

Das minhas inquietações, incitadas pela presente investigação, eis algumas indicações:

Aos professores, sugiro que leiam, não apenas para seus alunos, mas para si mesmos. Que não se sintam constrangidos e desmotivados se tiverem que se arriscar no primeiro passo, nem mesmo se para começar tiverem escolhido uma notícia de jornal, um artigo de revista, um encarte, um livro de literatura infantil. O importante mesmo é que leiam e que persistam em fazê-lo. Ocupem as bibliotecas, as livrarias, os sebos, as revistarias, folheiem os livros e deixem-se inebriar pelo prazer de desvendar os segredos guardados nas entrelinhas das histórias. E depois que tiverem conquistado isso, façam como Dona Maria Campos – acho que o próprio ato de ler é o segredo que animava essa professora a ler outras histórias e outros livros com indizível prazer: leiam para seus alunos, e façam com que eles também se sintam incentivados a conhecer o mundo inteiro, a decifrar os enigmas, a participar das histórias e a formarem-se como leitores. Esse é o nosso compromisso e a nossa responsabilidade. E quanto aos espaços de formação, além de garantir neles condições e subsídios que sirvam para apoiá-los na prática pedagógica, no trabalho cotidiano, façam – peçam, sugiram, reivindiquem – que também sejam espaços de formação cultural, de encontros com a literatura, com a música, com o teatro, com o cinema, com as artes plásticas, pois do diálogo com essas outras manifestações culturais, também se constitui a experiência humana e se ampliam as perspectivas, a possibilidade de fazer novas perguntas e de instituir condições para o exercício profissional de qualidade.

Aos responsáveis pela formação dos professores – diretores, coordenadores pedagógicos, sindicatos, Secretarias de Educação, universidades e demais instituições -, sugiro que também leiam, mas que, além disso, se preocupem em investir tempo e em cuidar para que possam contribuir de maneira consistente para a formação dos docentes. Que a parceria, o diálogo e o encontro entre formadores e professores possam sinalizar a garantia de condições exequíveis de formação e de trabalho e que, ao contribuir para que o professor se comprometa mais com a docência, os formadores sejam participantes ativos e críticos, dividindo os desafios e as alegrias do processo. Sujeitos do processo, enfim.

No que se refere à leitura de textos literários, sugiro a incrementação das bibliotecas escolares com livros desse gênero, além daqueles que dizem respeito à formação profissional. É imprescindível que os professores tenham à sua disposição nessas bibliotecas livros de literatura – os clássicos da literatura brasileira e estrangeira e as publicações mais recentes – para consulta e leitura. É importante também a circulação de jornais e periódicos educacionais, em cada escola, para que questões da atualidade política, econômica, civil e profissional possam ser reconhecidas e discutidas.

Para a ampliação da experiência com outras manifestações culturais, sugiro a disponibilização de folhetos, encartes e outras publicações nas quais estejam descritas as atividades culturais de cada cidade e de cada região, como forma de convite e incentivo à participação nesses eventos. Isso sem contar a efetiva organização de saídas programadas a teatros, exposições, cinemas, concertos, debates, museus, shows em que os professores sejam convidados a ler e a discutir as diferentes formas de expressão cultural e outros temas que tenham observado nos encontros de formação.

Por último, sugiro a organização e efetivação de Encontros de Leitura em que os professores possam ler juntos e discutirem livros de literatura, a fim de que amadureçam suas experiências como leitores, o gosto pelos livros e o prazer de ler.

Ao Ministério da Educação – MEC – que compreendo não ser uma entidade tão distante e inatingível como às vezes parece. Digo isso porque fiquei deveras contente durante a realização desta investigação por conhecer e trocar informações, receber materiais e orientações, de pessoas que dão existência a essa instituição governamental.

Minha crítica a respeito das propostas e em especial, à implantação e implementação do PROFA está descrita nas várias partes que constituem este trabalho. São observações, em sua maioria, ligadas ao que considero básico para o trabalho docente:

condições efetivas para que a melhoria da qualidade da Educação seja de fato uma conquista de todos e para todos.

É sabido que além da própria ação e intervenção do MEC nas questões da Educação dependem outras decisões, aberturas e orientações emanadas de diversas esferas do governo federal, mas é a esse ministério que recorremos e de quem reclamamos garantias fundamentais, uma vez que é a esfera máxima que nos representa institucionalmente. Logo, além do trabalho que como professores e alunos desenvolvemos a favor da educação brasileira, insistimos em registrar nossa manifestação e nosso desejo de que o MEC continue investindo e trabalhando com as Secretarias de Educação, universidades, instituições de formação e sindicatos para que, do trabalho, da reflexão, do diálogo conjunto, possam resultar benefícios para os alunos, para os professores e para toda a sociedade.

Aula de Leitura

*A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:*

*vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;*

*nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;*

*e no jeito da pessoa,
se trabalha ou é à toa;*

*na cara do lutador,
quando está sentindo dor;*

*vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;*

*e no pêlo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;*

*e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;*

*e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;*

*e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida;*

*e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo;*

*e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso;*

*vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,*

*vai ler até nas estrelas
e no som do coração.*

*Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.*

Ricardo Azevedo

REFERÊNCIAS

Artigos de Periódicos

- BETTARELLO, Antenor Erveu; CAMARGO, Lázaro Ferraz. Leitura. **Revista de Educação**. v. 3, set.1933.
- CALDEIRA, Eny. O problema da formação de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 26(64), out./dez. 1956.
- CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais. Separata da Revista Ciência e Cultura. Vol. 24(9), set. 1972.
- CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES PRIMÁRIOS, IV. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 33(77), jan./mar. 1960.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA, XXV. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 39(89), jan./mar. 1963.
- DIETZSCH, Mary Julia Martins. *Professoras dialogam com o texto literário*. **Cadernos de Pesquisa**. V. 34, n. 122, p. 359-389, maio/ago. 2004.
- LEITE, Francisco E. de Aquino. *Linguagem, leitura e escrita*. **Revista de Educação**. vol. 6, jun. 1934.
- MARINHO, Heloísa. *Como a criança aprende a ler brincando*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 56(124), out./dez. 1971.
- MORAES, Ana Alcídia de Araújo. *Narrativas de leituras como alternativa de autoformação. Leitura: teoria e prática*. Campinas. v. 42, p. 9-18, 2004.
- RUDOLFER, Noemy da Silveira. *A renovação da escola primaria de São Paulo*. **Revista de Educação**. v. 13, 14, mar.-jun. 1936.
- SANTOS, Máximo de Moura. *Ensinar a ler*. **Revista de Educação**. v. 30, n. 40, 41, jul./dez. 1943, p. 20-23.
- TANURI, Leonor Maria. *História da formação de professores*. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 14, maio/jun./jul./ago. 2000.
- VENÂNCIO FILHO, F. *A formação do professorado*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 8(23), jul./ago. 1946.

Dissertações e Teses

- BESNOSIK, Maria Helena da Rocha. **Encontros de leitura: uma experiência partilhada com professores da zona rural da Bahia**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- FUSARI, José Cerchi. **Formação Contínua de Educadores – um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. 1997. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

TEIXEIRA, Ana Maria Lima. **O encontro do professor e do aluno na leitura de “Os desastres de Sofia”, de Clarice Lispector**. 1999. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

Documentos Oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Gerais – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros em ação: análise e perspectivas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Coletânea de Textos**. Brasília: MEC/SEF, 2001a. 3 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Documento de Apresentação**. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. Brasília: MEC/SEF, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Guia do Formador**. Brasília: MEC/SEF, 2001d. 3 v.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

Obras

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete R. (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG, 1987.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental** (v. 1). São Paulo: Ática, 1998.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros – a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999.

ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: _____. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **Cartas a Cristina – reflexões sobre minha vida e minha práxis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

GARCIA, Edson Gabriel (Org.). **Prazer em ler – registros esparsos da emoção do caminhante nas lidas com a mediação da leitura**. São Paulo: Instituto C&A; CENPEC, 2007.

JOUE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

KRAMER Sônia. **Alfabetização- leitura e escrita**. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Balaio: livros e leituras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leituras e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário – subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física, 1986.

_____. **Os professores: em busca de uma autonomia perdida?** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991a.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, nº 4, 1991b.

_____. **Um tempo de ser professor**. 2 ed. Lisboa, 1991c (Folheto).

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

LAWN, Martin. Os professores e a construção de identidades. In: NÓVOA, António. e SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola**. Lisboa:Educa, 2000.

LEONEL FRANCA, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

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

MOACYR, Primitivo. **A Instrução Pública no Estado de São Paulo – primeira década republicana, 1890-1893**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

- NUNES, Clarice. **Ensino Normal – formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá *et al.* **Matrizes Curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, Philippe, PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Évelyne. (Orgs.) **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Profesionalización y formación del profesorado*. **Cuadernos de Pedagogia**. Barcelona: Fontalba, n. 184, set. 1990.
- PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. Campinas: Pontes, 2003.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Leite Lazzari. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.
- SCHRIEWER, Jürgen. (Org.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: Educa, 2000.
- SILVEIRA, Juracy. **Leitura na Escola Primária – guia para normalistas e professores**. Rio de Janeiro: Conquista, 1966.
- TANURI, Leonor Maria. **O Ensino Normal no Estado de São Paulo, 1870-1930**. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Estudos e Documentos, v. 16, 1979.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: _____. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- VILLELA, Heloísa. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de Pedagogia**. n. 220, p. 44-49, 1992.

Textos extraídos da Internet

BRASIL. INEP. Relatório do SAEB 2003. Brasília: INEP/MEC, 2004. Documento disponível no site do INEP: <http://www.inep.gov.br/saeb>.

III Fórum Nacional de Pedagogia: Das diretrizes ao campo epistemológico: como fica a formação do pedagogo? Águas de Lindóia, 12 a 14 de novembro de 2006. Texto disponível na Internet: <http://www.fe.usp.br>.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. “Uma definitiva presença”. Na ponta do lápis – Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro, ano 1, nº2. Texto disponível na Internet: <http://escrevendo.cenpec.org.br/Leitura/UmaDefinitivaPresenca>.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Texto disponível na Internet: <http://www.scielo.br>.

ANEXOS

Anexo A – Descritores de Língua Portuguesa – 4ª série do Ensino Fundamental⁵⁴

1. Práticas de leitura de textos

Espera-se que, ao terminar a quarta-série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de ler textos:

- a) ficcionais: conto, fábula, mito, crônica, poema, texto dramático, tira (história em quadrinhos);
- b) não-ficcionais: notícia, reportagem, textos expositivos de outras áreas, textos normativos (estatutos, declarações de direito, etc.) e informativos, anúncio, cartaz, regras de jogo, receitas, instruções de uso, rótulos, etc.

Na elaboração da prova recomenda-se que sejam considerados os seguintes critérios para seleção e apresentação dos textos:

a) critérios de seleção de textos:

- assegurar a presença de textos ficcionais e não-ficcionais;
- considerar a propriedade do tratamento temático e estilístico;
- selecionar textos, ou fragmentos de texto, garantindo a unidade semântica e estrutural;
- para os textos ficcionais, considerar a representatividade dos autores;
- para os textos não-ficcionais, considerar a diversidade de fontes em nível nacional, bem como o caráter do tema (evitar temas muito perecíveis);

b) critérios de apresentação dos textos:

- conservar as características do texto original, reproduzindo-o com a formatação original (tipo e tamanho de letra, distribuição espacial no papel, etc.);
- indicar fonte e autoria de todos os textos.

1.1 Procedimentos de leitura

- Localizar informações num texto
- Inferir uma afirmação implícita num texto
- Estabelecer relação entre informações num texto ou entre diversos textos.
- Identificar o tema central do texto.
- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão a partir do contexto imediato.
- Utilizar informações oferecidas por um glossário, verbete de dicionário ou texto informativo na compreensão ou interpretação do texto.
- Relacionar, na compreensão do texto, informações textuais com conhecimentos de senso comum.
- Utilizar apoio de desenho ou foto na compreensão ou interpretação do texto.

1.2 Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

- Realizar inferências e antecipações em relação ao conteúdo e à intencionalidade a partir de indicadores como tipo de texto e características gráficas.
- Diferenciar, por comparação ou identificação de características, textos de diferentes gêneros (notícia x narrativa ficcional; notícia x texto expositivo de outras áreas; propaganda x anúncio).

1.3 Coerência e coesão no processamento do texto

- Estabelecer relação entre partes de um texto a partir da repetição ou substituição de um termo.
- Estabelecer relação entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal.
- Estabelecer, no interior de um texto, relação entre um fato e uma opinião relativa a este fato.

⁵⁴ PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. (et al.). **Matrizes Curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999

- Estabelecer relação, no interior de um texto, entre um problema apresentado e a solução oferecida.
- Estabelecer a relação lógico-semântica entre dois fatos apresentados num texto (temporalidade, causalidade, contraposição, comparação).

1.4 Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

- Analisar efeito de sentido conseqüente do uso de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências).
- Compreender a utilização de notações como travessão, aspas, dois pontos e reticências na construção de um texto.
- Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos prosódicos (rima, aliteração, onomatopéia, etc.) em um texto.
- Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos sintáticos (inversão, repetição, etc.) em um texto.
- Analisar o efeito de sentido conseqüente da substituição de uma palavra por outra (sinonímia, hiperonímia, etc.).
- Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de linguagem figurada (metáfora, hipérbole, eufemismo, repetição, gradação, etc.).
- Analisar o efeito de sentido conseqüente do uso de marcas lingüísticas na caracterização de personagens.
- Analisar o efeito de sentido decorrente de uma seleção lexical.
- Utilizar, na produção textual, recursos como discurso direto ou indireto.

1.5 Variação lingüística

- Identificar locutor e interlocutor a partir de marcas lingüísticas presentes no texto (jargão, gíria, expressões típicas, marcas fonéticas, etc.).
- Identificar em um texto ou em passagens de um texto o dialeto característico de uma região ou classe social.
- Identificar características típicas da fala de um texto escrito.
- Diferenciar, em um texto, registro formal de registro informal.

2. Práticas de produção de textos

Espera-se que, ao terminar a quarta série do Ensino Fundamental, o aluno seja capaz de redigir um ou alguns dos textos abaixo qualificados a partir das condições de produção (finalidade, gênero, interlocutor) estabelecidas pela própria tarefa:

- relato de experiência pessoal;
- relato de acontecimento;
- narrativa ficcional curta;
- textos articulados às práticas das disciplinas (relato, paráfrase, esquema, resumo).

A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos conforme o projeto textual do autor e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto, o aluno deve:

- estabelecer, conforme o projeto textual, articulações diretas de: fato/opinião; problema/solução; conflito/resolução; anterioridade/posterioridade;
- segmentar o texto, em função do projeto textual, em parágrafos e períodos;
- empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero:
 - Mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical);
 - Esquemas temporais básicos (presente x passado);
 - Sinais básicos de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula);
 - Recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula);
 - Formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais freqüente;
 - Mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.

Anexo B - O método para o ensino da leitura proposto por Antenor E. Bettarello e Lázaro F. de Camargo (1933)⁵⁵ prevê alguns passos, os quais, descrevo a seguir.

1º passo – Apresentação de objetos, coisas ou animais às crianças para que por meio de sentenças sejam fornecidas palavras que essas coisas sugerem. Essas palavras devem ser repetidas em várias lições para que sejam fixadas no cérebro da criança. Assim, cada lição é uma revisão das anteriores. As combinações se formam dos elementos já aprendidos. Empregam-se desde o começo, palavras cujo significado a criança conhece (p.12).

Exemplo: Apresentar a figura de um gato às crianças e levá-las, através de questões a formar uma sentença que represente uma resposta completa: *isto é um gatinho*. Sugerir que o gatinho tem um nome – *Neve* –; que ele é de uma menina – *Laurita*.

2º passo – Escrever as sentenças formuladas com os alunos no quadro negro para a “lição de leitura”. Para obter sentenças semelhantes às lições da Cartilha que irá adotar, o professor fará perguntas encaminhadas para tal fim (p.15). O professor deve escrever vagarosamente a sentença no quadro enquanto enuncia as palavras à medida que forem aparecendo; depois solicita às crianças que leiam individual e coletivamente a sentença escrita.. Neste passo, conforme o acréscimo de figuras ou imagens às anteriormente apresentadas, novas sentenças são elaboradas oralmente, escritas no quadro e lidas pelos alunos.

3º passo – Recapitulação das lições no quadro negro “para se chegar ao domínio completo da sentença” (p.17). O professor começará o terceiro passo, perguntando às crianças se elas se lembram das sentenças que lhes foram dadas e escreverá, uma a uma, no quadro para que sejam novamente lidas pelos alunos.[...] “Como complemento do terceiro passo, far-se-ão no quadro negro, a giz de cor, desenhos representativos de escadas, casas, quartolas, flôres, animais, etc., onde serão escritas sentenças que foram dadas às crianças para lerem no quadro negro”.

Exemplo:

Técnica:

Prof. – Quem é capaz de subir todos os degraus desta escada? Olhem com cuidado os degraus. Você, Oscar. (O aluno lê). Muito bem! Você subiu a escada; agora precisa descer. Vamos ver se sabe fazer.

4º passo – No quarto passo dá-se a fragmentação das sentenças para o reconhecimento de cada vocábulo, começando-se assim o trabalho de análise[...] “ponto delicadíssimo, porque é aparte fundamental do aprendizado” (p.21).

Após a decomposição da sentença em palavras virá o estudo das palavras por meio de diversos exercícios: rimas: gato – pato; gênero: gato – gata; número: menina – menino; grau: gato – gatinho; etc..

5º passo – No quinto passo dá-se a fragmentação dos vocábulos em seus elementos e combinação desses elementos em palavras novas que, dominadas, serão empregadas pelos alunos em sentenças.

Exemplo:

⁵⁵ BETTARELLO, Antenor Erveu e CAMARGO, Lázaro Ferraz. Leitura. **Revista de Educação**. São Paulo: Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, v.3, set.1933.

análise:

bo	ne	Ca
----	----	----

síntese:

boné

bobo

boca

cabo

6º passo – **Entrega da Cartilha** – Deve-se entregar a cartilha quando a criança estiver senhora de todos os passos do aprendizado. Preferimos entregar a cartilha quando a criança estiver virtualmente lendo. Deverão ser duas as lições de classe, enquanto a mesma estiver na cartilha. A primeira será no quadro negro, e a segunda, na cartilha.

Anexo C - Exemplo de atividade proposta pelo PROFA, para alunos em processo de alfabetização⁵⁶.

O objetivo de todas essas atividades é favorecer a reflexão dos alunos sobre o sistema alfabético de escrita por meio da leitura de textos (a respeito dos quais já dispõem de algumas informações, tornando possível o uso de estratégias antecipatórias). É fundamental cuidar para que os textos destinados à leitura dos alunos sejam sempre bem legíveis.

Leitura de poemas e parlendas

Leitura do poema “A foca”, de Vinícius de Moraes

Leitura da parlenda “Cadê o toucinho...”

Leitura da parlenda “Um, dois, feijão com arroz...”

Desafios colocados aos alunos:

- Tentar ler antes de saber ler convencionalmente
- Estabelecer correspondência entre partes do oral e partes do escrito, ajustando o que sabem de cor à escrita convencional.
- Utilizar o conhecimento sobre o valor sonoro convencional das letras (quando já sabem), ou trabalhar em parceria com alunos que fazem uso do valor sonoro (quando não sabem).
- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde.

Procedimentos didáticos específicos desse tipo de atividade:

- Garantir que os alunos saibam de cor o texto (não a sua escrita, mas sua forma oral);
- Se os alunos tiverem acesso ao texto escrito, certificar-se de que não o consultem nesse momento, pois assim a atividade se transformaria em uma situação de cópia, o que não é a proposta nesse caso;
- Sempre que possível, é importante levar para a classe os livros de onde transcreveu os textos utilizados, para que os alunos conheçam seus portadores.

Procedimentos dos alunos:

- Saber o texto de cor;
- Ordenar as partes do texto, ajustando o falado ao escrito;
- Discutir suas hipóteses com os colegas;
- Socializar os resultados de seu trabalho.

Adequação da atividade considerando o conhecimento dos alunos

Alunos com escrita não-alfabética: realizam a atividade tal como está proposta, observando-se o seguinte: os alunos com escrita silábica, que já conhecem o valor sonoro convencional das letras (e fazem uso desse conhecimento, ainda que parcialmente), podem ser agrupados com alunos com escrita silábica que desconhecem o valor sonoro convencional das letras e/ou fazem pouco uso desse conhecimento. Podem trabalhar com alunos com escrita silábico-alfabética, ou escrita pré-silábica.

Alunos com escrita alfabética: Podem escrever o texto no caderno. Podem receber letras soltas para escrever o texto (ou trechos deles, se for longo); nesse caso, o professor deve informá-los que estão recebendo a quantidade exata de letras; portanto, no final da atividade, não podem faltar nem sobrar letras. Muitas questões interessantes podem surgir nesse momento, especialmente em relação à ortografia de algumas palavras: quando os alunos escrevem as palavras de forma errada, depois não conseguem trabalhar com as letras disponíveis, pois utilizaram letras que seriam necessárias, mas não as têm. Se, por exemplo, escreveram

⁵⁶ (Brasil, 2001a, v.1 – Módulo 1, Unidade 7).

palavras que levam SS e RR com S e R, certamente sobrarão letras no final da montagem, obrigando-os a pensar nas razões disso.

Intervenção do professor:

Nessa atividade, o professor pode levantar questões do seguinte tipo: solicitar que alguns alunos encontrem e apontem onde estão trechos do texto, como, por exemplo, “nariz” (do poema “A foca”); ou “toucinho” (da parlenda “Cadê o toucinho”) etc. É interessante também, quando o aluno já localizou os substantivos e adjetivos, perguntar pelo verbo, advérbio e, quando todos estes elementos estiverem identificados, perguntar o que pode estar escrito nos pequenos fragmentos de poucas letras (artigos, pronomes, conectivos).

Anexo D - Ler para...

MÓDULO 1 – Guia do Formador

Unidade II – Ler para...	Texto	Autor
... saborear	“Cem anos de perdão”	Clarice Lispector
... apreciar	“Memórias de livros”	João Ubaldo
... se encantar	“Finá de trato”	de autor desconhecido

Unidade III P1 – Ler para...	Texto	Autor
... se emocionar	“Príamo e Tisbe”	Edith Hamilton
... se informar	“A história dos livros”	
... se arrepiar	“Assombrações de Agosto”	Gabriel Garcia Márquez

Unidade III P2 – Ler para...	Texto	Autor
... se divertir	“Minha estação de mar”	Domingos Pellegrini Jr.
... conhecer melhor	“Darcy Ribeiro”	
... saborear	“Eros e Psique”	Fernando Pessoa

Unidade IV P1– Ler para...	Texto	Autor
... se emocionar	“Morte e vida severina”	João Cabral de Melo Neto
... conhecer	“Um eterno principiante”	Fernando Sabino / Áurea Lopes
... se surpreender	“Aeroporto”	Carlos Drummond de Andrade

Unidade IV P2 – Ler para...	Texto	Autor
... refletir	“Direitos imprescritíveis do leitor”	Daniel Pennac
... se divertir	“Da utilidade dos animais”	Carlos Drummond de Andrade
... se arrepiar	“Maria Angula”	da tradição oral

Unidade V – Ler para...	Texto	Autor
... saborear	“O primeiro beijo”	Clarice Lispector
... apreciar	“o artista inconfessável”	João Cabral de Melo Neto
... brincar com as palavras	“500 anos de Brasil em versos de cordel”	José Francisco Borges

Unidade VI – Ler para...	Texto	Autor
... se emocionar	“Ítaca”	Kaváfis
... refletir	“As longas colheres”	Tradição Sufi
... se divertir	“Vó caiu na piscina”	Carlos Drummond de Andrade

Unidade VII – Ler para...	Texto	Autor
Não há prescrição, apenas um texto sugerido para ser lido em duas etapas	“A linha mágica”	William J. Bennett

Unidade VIII – Ler para...	Texto	Autor
... se divertir	“Lixo”	Luís Fernando Veríssimo
... se divertir	“Colhendo os frutos da glória”	João Ubaldo Ribeiro
... conhecer melhor	“Zumbi”	Biografia

Unidade IX P1 – Ler para...	Texto	Autor
... refletir	“Concertos de leitura”	Rubem Alves
... conhecer melhor	“Isadora Duncan”	Biografia
... apreciar	“Felicidade clandestina”	Clarice Lispector

Unidade IX P2 – Ler para...	Texto	Autor
... pensar	“Um apólogo”	Machado de Assis
... apreciar	“Poema em linha reta”	Fernando Pessoa
... se emocionar	“Baleia”	Graciliano Ramos

Unidade X – Ler para...	Texto	Autor
... refletir	“Aprender nunca é o que se espera”	
... se emocionar	“A moça tecelã”	Marina Colasanti
... cantar	“Língua”	Caetano Veloso

Unidade XI – Ler para...	Texto	Autor
... rir	“Conto de verão nº 2: Bandeira branca”	Luís Fernando Veríssimo
... se emocionar	“Para Maria da Graça”	Paulo Mendes Campos
... se intrigar	“Uma noite no paraíso”	Ítalo Calvino

MÓDULO 2 – Guia do Formador

Unidade Especial – Ler para...	Texto	Autor
... se divertir	“Primeira aventura de Alexandre”	Graciliano Ramos

Unidade I – Ler para...	Texto	Autor
... pensar	“A fábula da águia e da galinha”	Leonardo Boff
... se emocionar	“Doras e Carmosinas”	Fernanda Montenegro
... apreciar	“Como um rio”	Thiago de Mello

Unidade II – Ler para...	Texto	Autor
... saborear	“Farinha de mandioca”	Nina Horta
... apreciar	“Isto”	Fernando Pessoa
... refletir	“Ei, tem alguém aí?”	Jostein Gaarder

Unidade III – Ler para...	Texto	Autor
... se emocionar	“As lágrimas de Potira”	Lenda indígena
... refletir	“Ambição e ética”	Stephen Kanitz
... se divertir	“O sábio da efelogia”	Malba Tahan

Unidade IV P1 – Ler para...	Texto	Autor
... se emocionar	“A terceira margem do rio”	João Guimarães Rosa
... conhecer melhor	“Lampião e Maria Bonita”	Biografia
... apreciar	“Uma mulher que se abre”	Marize Castro

Unidade IV P2 – Ler para...	Texto	Autor
... conhecer	“Cartas a Théo”	Vincent Van Gogh
... se encantar	“O pescador e o gênio”	Allan B. Chinen
... apreciar	“Caminhos de minha terra”	Jorge de Lima

Unidade V P1 – Ler para...	Texto	Autor
... lembrar	“Parlenda, frases feitas e trava-línguas”	Ricardo Azevedo
... apreciar	“Causo 2”	Eduardo Galeano
... surpreender	“A aranha”	Orígenes Lessa

Unidade V P2 – Ler para...	Texto	Autor
... se emocionar	“O sonho de Habib, filho de Habib”	Tradição Sufi
... se divertir	“Sopa de pedras”	Conto popular brasileiro
... se deleitar	“Zeus”	Heloísa Prieto

Unidade VI – Ler para...	Texto	Autor
... refletir	“Não sabia que era preciso”	José Saramago
... se emocionar	“Hoje de madrugada”	Raduan Nassar
... apreciar	“Retrato em branco e preto”	Tom Jobim

Unidade VII P1 – Ler para...	Texto	Autor
... refletir	“Um imenso lápis vermelho”	Fanny Abramovich
... se divertir	“Papos”	Luís Fernando Veríssimo
... se arrepiar	“A terra onde não se morre nunca”	Ítalo Calvino

Unidade VII P2 – Ler para...	Texto	Autor
... apreciar literatura de cordel	“Caatinga: um grito de socorro pela vida”	Silvanito Silva Dias
... ficar sabendo	“O que ocorrer com a Terra recairá sobre os Filhos da Terra”	Carta do Chefe Seattle em 1854 ao Grande Chefe Branco de Washington
... se arrepiar	“A profecia”	Tatiana Belinky

Unidade VIII– Ler para...	Texto	Autor
... conhecer melhor	Entrevista “Sebastião Salgado – enfim, em cores”	
... apreciar a linguagem	“Viver é muito perigoso”	João Guimarães Rosa
... se arrepiar	“O discurso de Macotas”	Manuel Benício

Unidade IX – Ler para...	Texto	Autor
... pensar	“O fim da banda”	Rubem Alves
... se emocionar	“Papel de parede e livros – passeio à margem de Mersey”	Elias Canetti
... apreciar	“A tempestade”	Shakespeare

Unidade X – Ler para...	Texto	Autor
... apreciar	“A Moura Torta”	Câmara Cascudo
... lamentar	“Negrinha”	Monteiro Lobato
... se emocionar	“O mundo é um moinho”	Cartola

MÓDULO 3 – Guia do Formador

Unidade Especial – Ler para...	Texto	Autor
... conhecer	“A mãe perfeita”	Lucinha Araújo

Unidade I – Ler para...	Texto	Autor
... se identificar	“O homem que odiava a segunda-feira”	Ignácio de Loyola Brandão
... se divertir	“Limonada”	Mikhail M. Zóchtchenko
... apreciar	“O temporal do Amazonas”	Thiago de Mello

Unidade II P1 – Ler para...	Texto	Autor
... se informar	“O que saber e como aprendê-lo”	Roger C. Shank
... apreciar	“Infância e poesia”	Pablo Neruda
... rir e cantar	“Siri recheado e o cacete”	João Bosco e Aldir Blanc

Unidade II P2 – Ler para...	Texto	Autor
... se encantar	“A encantada Chapeuzinho Vermelho”	Edilene Pincinato e Elisabete Sereno
... refletir	“A assinatura contra a corrupção do escrito”	Béatrice Fraenkel
... cantar e apreciar	“O amor”	Caetano Veloso e Ney Costa Santos

Unidade II P3 – Ler para...	Texto	Autor
... se divertir	“A mulher do vizinho”	Fernando Sabino
... apreciar	“Poemas de Adélia Prado”	
... refletir	“A verdade e a mentira”	Diléa Frate

Unidade III P1 – Ler para...	Texto	Autor
... conhecer	“Primeira carta”	Paulo Freire
... se emocionar	“A bordo do Rui Barbosa”	Chico Buarque
... apreciar	“A seca e o inverno”	Patativa do Assaré

Unidade III P2 – Ler para...	Texto	Autor
... refletir	“Velocidade da informação desafia educação moderna”	Marcelo Gleiser
... se divertir	“O peru de natal”	Mário de Andrade
... conhecer	“Depois do baile”	Leon N. Tolstoi

Unidade IV – Ler para...	Texto	Autor
... cantar	“Tocando em frente”	Almir Sater e Renato Teixeira
... pensar	“Reencontro”	Dráuzio Varella
... apreciar	“Hai-kais”	Millôr Fernandes e Paulo Leminski

Unidade V P1– Ler para...	Texto	Autor
... sonhar	“O mercador de coisa nenhuma”	Antônio Torrado
... refletir	“Foram muitos, os professores”	Bartolomeu Campos de Queirós
... se informar	“Conselho”	Darcy Ribeiro

Unidade V P2 – Ler para...	Texto	Autor
... conhecer	“Minha mãe”	Niki de Saint Phalle
... ficar sabendo	“Chocolate”	Marcelo Duarte
... apreciar	“Tabacaria”	Álvaro de Campos

Unidade VI P1 – Ler para...	Texto	Autor
... se informar	“Adivinhe quem vem para jantar”	Pasquale Cipro Neto
... se divertir	“Coincidências”	Rubem Fonseca
... apreciar	“Canto da estrada aberta”	Walt Whitman

Unidade VI P2 – Ler para...	Texto	Autor
... conhecer	“A saga da faxineira que se tornou pedagoga”	Ricardo Kotscho (jornalista)
... apreciar	“Retrato”	Cecília Meireles
... se divertir	“Chatear e encher”	Paulo Mendes Campos

Unidade VII – Ler para...	Texto	Autor
... se surpreender	“A cartomante”	Afonso Henrique Lima Barreto
... se informar	“Que mistérios tem Clarice?”	Renato Cordeiro Gomes
... apreciar	A poesia de Arnaldo Antunes	

Unidade VIII – Ler para...	Texto	Autor
... se informar	“As viúvas do sertão”	Leonardo Sakamoto
... cantar	“Correnteza”	Tom Jobim e Luiz Bonfá
... conhecer	“Lembranças da infância”	Nelson Mandela

Anexo E – Doras e Carmosinas, de Fernanda Montenegro

Há momentos em que os anos vividos nos obrigam olhar em volta e fazer uma revisão de nossas perdas e dos nossos danos. Se hoje estou sendo agraciada com a mais alta condecoração de nosso país, é porque sou resultado de muitas influências e convivências. Centenas de companheiros e personagens me formaram, me educaram e estão comigo sempre. Não me refiro só a minha família de sangue, mas principalmente à minha família de opção...

Mas existe o antes. A infância. E – por que não?- o período da minha educação primária. Acho que é aí que tudo começa. Ao trabalhar o mundo da professora Dora de *Central do Brasil*, lá na infância é que fui buscar, na minha memória, as primeiras professoras que me alfabetizaram. Credenciadas, respeitadas, prestigiadas professoras primárias de minha infância. Professoras de escolas públicas que em freqüentei no subúrbio do Rio.

Eu me lembro especialmente com muito carinho de Dona Carmosina Campos de Meneses, que me alfabetizou. E, mais do que isso, que me ensinou a ler, o que é um degrau acima da alfabetização. Naquele tempo, as professoras ainda se chamavam Carmosinas, Afonsinas, Ondinas. Busquei na memória a figura de Dona Carmosina para me aproximar da professora Dora (para mim, personagem não é ficção). E vi como seria trágico se a minha tão prestigiada e amada Dona Carmosina viesse a se transformar, por carências existenciais e sociais, numa endurecida e miserável Dora. Foi essa visão de tantas perdas que me deu o emocional da cena do filme quando Dora escreve “tenho saudade de tudo”.

Saudade é uma palavra forte e uma forma profunda de chamamento, de invocação. Entre Carmosina e Dora lá se vão sessenta anos. Penso que minha vocação de atriz foi sensibilizada a partir das leituras em voz alta, leituras muito exigidas, cuidadas, orgânicas, que nós alunos fazíamos usando os livros de português do antigo curso primário. As primeiras coisas que decorei na vida foram dois pequenos poemas que Dona Carmosina mandou (é essa a palavra: mandou) que decorássemos nas férias de dezembro. “Meus oito anos” de Casimiro de Abreu e “Canção do exílio” de Gonçalves Dias. Na volta das férias naquele ano de 1937, eu, mesmo tímida, envergonhada e encantada declamei: “Oh! Que saudades que eu tenho da aurora da minha vida, da minha infância querida que os anos não trazem mais. Que amor, que sonhos, que flores, naquelas tardes fagueiras, à sombra das bananeiras, debaixo dos laranjais”. Essas bananeiras e esses laranjais não eram licença poética. Os subúrbios de nossas cidades ainda não tinham sofrido essa degradação ambiental que infelizmente se fez presente com o passar dos anos. Vi muitos Brasis entre esses meus oito anos, os oito anos do poeta e essas duas mulheres: Carmosina e Dora. Vejo essa passagem de tempo, claro, com alegrias e ganhos, mas também com muitas perdas e dor. Sou atriz e confesso a minha deformação profissional: esse sentimento de perdas, essa nostalgia me ajudaram a resgatar o emocional dessa desprotegida e amarga Dora ao intuir que dentro dessas Doras desiludidas existe sempre uma Carmosina à espera de um ombro e de um socorro.

Senhor presidente, nesta nossa confraternização de artistas e autoridades como não lembrar o milagre que a educação e a cultura produzem em todo ser humano. É este, me parece, o espírito que nos une aqui, neste espaço, e por estarmos diante da mais alta autoridade do nosso país, que é Vossa Excelência, a herança cultural da reivindicação artística e social se apresenta... Mas, Vossa Excelência é um democrata e um professor, por isso peço a Vossa Excelência me dar o direito de não resistir, mesmo porque acredito que estamos numa concordância de vontades. Senhor presidente, precisamos urgentemente de muitas, muitas Carmosinas e, se possível, nenhuma Dora. Vossa Excelência tem poder para transformar as Doras em Carmosinas. O país lhe deu esse poder. Eu tenho um sonho que certamente é também um sonho de Vossa Excelência e de muitos, muitos, muitos brasileiros. Eu tenho um sonho (parodiando o notável reverendo americano) que um dia, realmente, todas as desesperadas Doras serão resgatadas desses ônibus perdidos que atravessam esse nosso sertão de miséria e que a elas será dado nem que seja uma parcela daquele reconhecimento e respeito social das professoras Carmosinas da minha infância. Doras com visão de futuro, com auto-estima, economicamente ajustadas. Professoras Doras inventivas, confiantes, confiantes no seu magistério, para que possam ser amadas como seres humanos e (por que não?) como personagens também. Muito amadas e lembradas por todos os Vinícius e todos os Josués de nosso país. Mesmo assim prefiro as Carmosinas... Que Dora compreenda e me perdoe. Vale a troca. Para o fortalecimento de nossa educação, da nossa cultura, vale a pena, senhor presidente, se a nossa alma, isto é, se a realização do sonho de todos nós, se essa realização não for pequena. Faço de Dora e Carmosina minhas companheiras neste meu agradecimento. Ignorá-las seria desprezar a minha infância e a realidade da minha, não digo velhice, mas da minha maturidade.

Anexo F – Questionário sobre Leitura para Professores

Prezada(o) colega,

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado na Faculdade de Educação da USP sobre leitura, literatura e formação contínua de professores, que tem por objetivo investigar as leituras dos docentes em contextos de formação contínua e contribuir para os campos de pesquisa que têm como eixos estas mesmas temáticas.

Para o sucesso desta investigação necessito conhecer mais e melhor qual a relação estabelecida pelos professores com a leitura e para tanto organizei o questionário a seguir que consta de algumas questões referentes à formação e atuação do professor, e outras que dizem respeito às experiências com a leitura.

Gostaria que você respondesse verdadeiramente as perguntas abaixo, esclarecendo que não existem certos e errados neste questionário.

Acredite, suas respostas me ajudarão a compreender melhor a temática de que trata este trabalho e, desde já, agradeço por sua cooperação.

Ariane Gomes de Lima

Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da USP

Prof. Orientador Dr. José Cerchi Fusari

CAMPO 1

1. Nome: _____

2. Idade: _____ 3. Formação: _____

4. Tempo em que atua como professor(a): _____ 5. Tempo de trabalho na rede pública: _____

CAMPO 2

1. Você lê:

() Revistas () Jornais () Livros () Nenhum

2. Onde você lê este(s) material(is)?

() em casa () no trabalho – Escola () na Faculdade/Universidade () em outros lugares

3. Complete a frase a seguir, falando sobre suas motivações para a leitura:

“Eu leio para _____

4. Quando você compra ou empresta um livro ou revista quais são os interesses, ou motivações, prioritários no momento da escolha?

1º: _____

2º: _____

3º: _____

5. Escreva o título de um livro (e autor) que você leu, nos últimos meses, e do qual gostou muito.

6. Você se recorda do título de um livro que algum professor tenha lido para você, ou que tenha lhe indicado? Quando foi isso?

7. Qual o livro que você indicaria a um(a) professor(a)? Por quê?

8. Você lê para seus alunos?

() sempre () esporadicamente () raramente

Justifique sua resposta.

9. Você poderia citar o nome de 2 livros (título e autor) que você gosta muito de ler para seus alunos?

1º : _____

2º : _____

10. Você tem lembranças das leituras feitas, por você e por seu grupo de estudo, em momentos de formação inicial ou contínua? De que tratavam, essencialmente, estas leituras?

No curso de formação inicial (Magistério ou Pedagogia) nós líamos _____

Nos eventos caracterizados como formação contínua, nós líamos (lemos) _____

Uma vez mais agradeço sua colaboração.

Também, coloco um endereço eletrônico à sua disposição, caso queira saber algo mais sobre o trabalho de pesquisa que desenvolvo. O endereço é arianeglima@usp.br

RESULTADO GERAL DAS ENTREVISTAS

Número de professoras⁵⁷ que responderam o questionário: 14

Idade

Entre 20 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos	Com mais de 40 anos
1 professora	5 professoras	8 professoras

Formação

Ensino Médio Completo	Ensino Superior Completo*
1 professora	13 professoras

* das 13 professoras com Ensino Superior Completo, uma possui o Curso Superior de Educação Física e outra, o de História.

Tempo que trabalha como professora

Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	20 anos ou mais
0	3 professoras	3 professoras	8 professoras

Tempo que trabalha como professora da rede pública

Entre 1 e 5 anos	Entre 6 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	20 anos ou mais
7 professoras	2 professoras	0	5 professoras

Ao serem perguntadas sobre o tipo de publicação que lêem, as professoras responderam:

Revistas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	13
Jornais	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	10
Livros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	12

Ao serem perguntadas sobre o lugar em que lêem, as professoras responderam:

Em casa	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13
No trabalho	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	11
Na faculdade	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Em outros lugares	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	7

⁵⁷ Do grupo de 14 professoras que participaram respondendo as questões, todas elas são mulheres.

Sobre o título de um livro que leram, nos últimos meses, e do qual gostaram:

Título	Autor
Aritmética	Fernanda Young
Melancia (livro citado por 2 professoras)	Marian Keyes
Quem ama educa (livro citado por 2 professoras)	Içami Tiba
Disciplina, limite na medida certa (livro citado por 2 professoras)	Içami Tiba
Catadores de conchas	Rosemunde Pilver
Setembro	Rosemunde Pilver
Alma Imoral	-
Peter Pan Escarlata	-
Mentiras do Hiva	-
Quando Nietzch chorou	-
A cura de Schopenhauer	-
Novas competências para ensinar	Philippe Perrenoud
Ler e escrever	Emília Ferreiro
Princesa – a história real da vida por mulheres árabes	Jean P. Sasson
Por trás de seus negros véus	Jean P. Sasson
Rede a rede	-
O caçador de pipas	Khalid Hosseur
A arte da felicidade	Dalai Lama

Sobre o título de um livro que um professor tenha lido para elas:

Título	Autor	Quando foi lido
Sonho de uma noite de verão	-	na 5ª série
Dama da noite (um conto)	Caio F. Abreu	Na faculdade
Se eu pudesse viver minha vida novamente	Rubem Alves	Indicação feita por um professor em 2004
Hiperatividade, como lidar?	-	Pós-graduação em 1999
O tesouro da ilha perdida	Série Vagalume	-
Recalcitrante	Coleção Para gostar de ler	-
Uma rua como aquela	Lucila Junqueira de Almeida Prado	1970 (4ª série do antigo 1º grau)
O apanhador no campo de centeio	-	Década de 70
História da riqueza do mundo	-	Década de 70
Alma imoral	-	Junho 2007
Quando eu voltar a ser criança		Na faculdade em 2001
As filhas da Princesa	Jean P. Sasson	No trabalho em 2006
Pedagogia do oprimido	Paulo Freire	Em 2002
O poder do mito	-	Em 1993, no Curso de Filosofia

Sobre um livro que indicaria a um professor:

Título	Autor	Motivo
Uma professora muito maluquinha	Ziraldo	Pois embora se trate de um livro infantil, nos lembra do encanto e da graça de ser professor.
Psicologia do pré-escolar – uma visão construtivista		É um livro de fácil entendimento e o texto que é escrito é gostoso, não cansa.
Armazém do Folclore	Ricardo Azevedo	Porque traz um pouco de cada coisa – poemas, parlendas, contos – de nossa cultura popular.
Pais brilhantes, professores fascinantes	Içami Tiba	Pois ajudou-me a entender um pouco mais sobre a vocação do professor em dias tão difíceis com os discentes.
Menina bonita do laço de fita	Ana Maria Machado	-
Alma imoral	-	Porque nos preocupamos enquanto docentes com os outros, nossas crianças, seus familiares e este livro funcionou para mim como espelho.
Quando eu voltar a ser criança		Porque é necessário pensarmos com o olhar de uma criança para entendermos alguns pontos de sua infância.
Alma imoral		Temos uma visão melhor de como é o outro.
Todos do Içami Tiba		Porque servem para nortear o nosso trabalho cotidiano e a vida fora da escola.
Princesa	Jean P. Sasson	Porque foi um livro que me fez retornar a vivenciar os momentos que passei durante um mês no Líbano. Ele é muito real.
Volta ao mundo em 52 histórias	Neil Philip	A noção que ele passa de criatividade e do mundo da imaginação.

Sobre a regularidade de leitura que fazem para (e com) seus alunos, todas as professoras responderam que o fazem SEMPRE (opções: sempre – esporadicamente, raramente). Seus motivos são:

PARA DESENVOLVER O GOSTO PELA LEITURA	<ul style="list-style-type: none"> Acho super importante despertar o interesse pela leitura, a visita a livrarias e bibliotecas. Em nossa escola acreditamos na importância da leitura para os alunos, por isso sempre estamos lendo e estimulando-os para essa prática.
PELO PRAZER DE LER	<ul style="list-style-type: none"> Além de ser um momento de relaxamento, percebo que as crianças entram na história, pois sempre comentam comigo sobre os livros e pedem para eu contar novamente. A leitura para mim é a magia da vida, é quando tudo pode acontecer, tudo é permitido: rir, chorar, sonhar... e tento passar isso para as crianças. É necessário formar leitores. Sempre que possível o aluno deve entrar em contato com a literatura como forma de prazer. Ler é prazeroso e conhecimento ninguém nos tira. Para despertar o gosto pela leitura.
PORQUE GOSTAMOS DE LER	<ul style="list-style-type: none"> Além do estímulo à leitura, eu gosto e eles também. Como nosso começo foi com uma história (adaptação,

	aceitação, regras, etc.) nossa apresentação se deu desta forma, criamos vínculos, e os mesmos gostam quando leio e eles mesmos lêem, criam...
PARA APRENDER	<ul style="list-style-type: none"> • Lemos tudo a todo instante, para retomar, recordar, descobrir, resolver problemas. • Acho a leitura importante mesmo para as crianças pequenas para conhecer a língua, os tipos de texto, além de trabalhar a imaginação, a criatividade e ampliar os conhecimentos. • Para desenvolver o conhecimento da linguagem oral e escrita; para estimular o gosto pela leitura; para motivá-los para outras formas de ludicidade. • Aumentar o vocabulário, a atenção e desenvolver o hábito de leitura. Mesmo quando não lemos as crianças procuram gibis ou livros de histórias (leitura incidental). Muito importante é a ilustração também. • Para ajudar na alfabetização e para ajudar as crianças a cultivarem o gosto pela leitura. • Estou com o 3º estágio (crianças de 6 anos na Educação Infantil na rede municipal de São Paulo) e me faz bem trabalhar com a escrita. O fato é que a leitura aprimora a escrita.

Sobre dois livros que as professoras gostam muito de ler para seus alunos:

O menino maluquinho - Ziraldo	O nabo gigante – Tolstoi
Os dez porquinhos	As mil e uma noites – Versão de Antoine Galland, apresentação de Malba Tahan e tradução de Alberto Diniz
Quando mamãe virou um monstro – Joanna Harrison	Romeu e Julieta – Ruth Rocha
A velha, o leão e a onça – Sonia Junqueira	As mais belas fábulas de La Fontaine
O homem que amava caixas – Stephen Michael King	Pedro e Tina - Stephen Michael King
Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado	Os saltimbancos – Chico Buarque
Historinhas para contar – Lescho Natha Caputo	Contos de fadas
TOT – Marcelo Xavier	Coleção de Ziraldo
O aniversário da Lua – Nye Ribeiro	Conto de Natal – Joana D’Arc T. de Assis
Chapeuzinho Vermelho	Cinderela
Menina bonita do laço de fita – Ana Maria Machado	-
Ciências na Educação Infantil	-
Guilherme Augusto Araújo Fernandes	O homem que amava caixas - Stephen Michael King
Uma das professoras disse não lembrar o título do livro que leria para seus alunos.	-

Sobre livros (e textos) lidos em momentos de formação profissional as professoras citaram:

Em contextos de formação inicial (Magistério ou Pedagogia)	Em contextos de formação contínua em serviço
<ul style="list-style-type: none"> • Textos ligados à prática docente e filosofia da educação. • Textos que retratavam a ditadura militar, o comunismo e o próprio caminhar da educação e suas conquistas. • Textos relacionados às disciplinas feitas na faculdade. • Não se recorda... • Brasil, terra de contrastes – auxílio nas aulas de História e Geografia. Textos gerais sobre formação, textos técnicos ligados à própria formação e que auxiliavam na prática pedagógica. • A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. • Textos referentes à formação específica do curso de Pedagogia. • Piaget e livros de Psicologia • Textos referentes à formação específica do curso de Pedagogia. • Revisando a Pré-Escola • Emília Ferreiro... 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos específicos da área de educação infantil • Textos sobre projetos desenvolvidos em outras escolas e em outros países; o Referenciais para a Educação Infantil; textos para sensibilização. • Textos diversificados. Normalmente, partes de livros. • Textos avulsos, extraídos de livros de formação trazidos ao grupo pela Coordenadora Pedagógica. • Os fazeres na Educação Infantil, de Maria Clotilde Rosseti Ferreira(org.). • Revisando a Pré-Escola. • Textos extraídos de livros diversos, de autores como Paulo Freire e Zabala. • A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. • Livros de autores como Isabel Sole, Emília Ferreiro, Ângela Kleiman

Anexo G - Roteiro para Entrevistas

Professores Idealizadores do PROFA

1. Que trabalho você desenvolve atualmente como educadora? E na época do PROFA, também fazia este trabalho?
2. Gostaria que você me contasse como o PROFA começou a fazer parte de sua história de vida e de formação, como e por que você decidiu participar do Programa, ou como e quando foi convidada a fazê-lo.
3. Como você deve se recordar, o texto literário foi um elemento regularmente utilizado nos encontros de formação dos professores cursistas. Como você, como uma das organizadoras do PROFA, explica ou justifica o texto literário neste Programa de Formação?
4. Quais aspectos você considera importantes com este exercício de leitura em se tratando de uma proposta de formação contínua de professores alfabetizadores?
5. Você tem lembrança de algum relato de professores cursistas ou de formadores a respeito da leitura de textos literários? Que impressões você tem do impacto destas leituras (tanto para você mesmo como para os alunos)?
6. O que significou categorizar (Ler para... ...saborear “Cem anos de perdão”, de Clarice Lispector; ...apreciar “Memórias de livros”, de João Ubaldo Ribeiro; ...se encantar “Finá de trato”, de autor desconhecido – Guia do Formador, Módulo 1, Unidade 2) os textos sugeridos para serem lidos junto aos grupos de formação? De onde veio esta idéia?
7. Você continua lendo textos literários nos espaços de formação de professores em que atua? Como isto acontece?
8. Existe, além da leitura, outros elementos dados pela cultura que você considera importantes para a formação dos professores? Quais são eles? (cinema, teatro, exposições, shows, concertos).
9. Por que ou para que indicar bons textos aos professores? Que resultados você espera que surjam com esta iniciativa?

Professores Formadores do PROFA

1. Para iniciar nossa conversa, gostaria que você falasse sobre qual é a sua formação? Que trabalho você desenvolve como educadora? E na época do PROFA, também fazia esses trabalhos?
2. Gostaria que você contasse como o PROFA começou a fazer parte de sua história de vida e de formação, como e por que você decidiu participar do Programa, ou como e quando foi convidada a fazê-lo.
3. O que significava para você ler textos literários aos professores em formação?
4. Quais aspectos você considera importantes com este exercício de leitura em se tratando de uma proposta de formação contínua de professores alfabetizadores?
5. E os alunos (professores cursistas) como reagem diante dos momentos de leitura? Você se recorda? Que impressões você tem do impacto destas leituras (tanto para você mesmo como para os alunos)?

6. Você se recorda de algum momento em especial? Como foi?
7. O que significa categorizar (ler para... sensibilizar, emocionar, rir...) os textos sugeridos para serem lidos junto aos grupos de formação? Como você lidava com as orientações dadas pelo material nesse sentido?
8. Você continua lendo textos literários nos espaços de formação de professores em que atua? Como isto acontece?
9. Existe, além da leitura, outros elementos dados pela cultura que você considera importantes para a formação dos professores? Quais são eles? (cinema, teatro, exposições, shows, concertos). Com que periodicidade você os frequenta?
10. Para encerrar, depois da experiência com o PROFA e na tarefa cotidiana como educadora o que você tem a dizer sobre a leitura nos processos de formação contínua dos professores?

Professores Cursistas do PROFA

1. Para iniciar a nossa conversa, gostaria que pudéssemos ler juntas o texto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (este texto foi utilizado num dos encontros de formação do PROFA).
2. Quando do ingresso no PROFA, você sabia que o Programa se tratava de uma proposta de superação das dificuldades apresentadas pelos professores nas questões metodológicas e práticas de alfabetização? O que você achava ou esperava desta proposta?
3. Gostaria que você contasse como o PROFA começou a fazer parte de sua história de vida e de formação, como e por que você decidiu participar do Programa.
4. Neste sentido, o que significou o Programa para você?
5. Você tem lembranças do momento de “leitura compartilhada” que acontecia nos encontros do PROFA? Quais lembranças? Como eram esses momentos? Com que frequência aconteciam?
6. Você se recorda de algum texto lido nesses momentos? Qual texto? Por que você acha que a lembrança dele se tornou, de alguma maneira importante, para você?
7. A experiência com a leitura (fruição) de textos literários, durante o desenvolvimento do PROFA, foi importante/ interessante para você? () sim () não () em termos. Fale-me sobre isto.
8. Depois de ter feito o Curso, você acha que lê mais, ou continua lendo com a mesma frequência que antes? (Interesses e motivações de antes e depois) (Se não lê, por quê?) (Se lê mais, a que atribui essa mudança?)
9. Como é o momento de leitura que você faz para/com seus alunos? Com que frequência ele acontece? Quais textos você costuma ler para eles?
10. Existe, além da leitura, outros elementos dados pela cultura que você considera importantes para a sua formação? Quais são eles? (cinema, teatro, exposições, shows, concertos). Com que periodicidade você os frequenta?
11. Para encerrar, diga-me você lê para..._____

Anexo H – Transcrição das Entrevistas

Transcrição de Entrevista - Valéria Aparecida Dutoit – Professora Formadora do PROFA

Local: SESC Pompéia, 10 de julho de 2007.

Qual é a sua formação e o que faz atualmente?

Na realidade, eu queria fazer Agronomia. Era um sonho meu. Eu prestei vestibular, passei, mas não tinha como sustentar o curso no Interior e acabei virando professora... Mas eu não queria fazer Pedagogia, tinha uma resistência muito grande a fazer Pedagogia, porque achava que minha área não era Educação. Acabei fazendo Letras e fui pra o ramo da Educação Infantil no início; trabalhei durante 7 anos na Educação Infantil, no início. Depois eu prestei Concurso, eu trabalhava na rede pública e, por ironia do destino, fui reprovada no concurso de Educação Infantil e passei para o Ensino Fundamental. Foi muito difícil pra mim encarar o Ensino Fundamental, eu achava que não ia conseguir alfabetizar.

Você já tinha a experiência na Educação Infantil...

Isso, 7 anos na Educação Infantil, sempre trabalhei na área da alfabetização, mas quando veio o compromisso do Ensino Fundamental isso pesou muito, eu tive muito medo de encarar o Ensino Fundamental. Mas fui. Fui e estou já há vinte e um anos (no total) no Ensino Fundamental e me dei muito bem, acho que me encontrei; acho que Agronomia fica pra uma outra oportunidade.

Você se formou como pedagoga?

Acabei não me formando como pedagoga. Fiz magistério, depois fiz Letras, me arrependi no processo, quando eu estava trabalhando, queria voltar a fazer Pedagogia, mas infelizmente, por conta de vida pessoal, não tive como conciliar, mas tenho vontade de voltar, pelo menos pra fazer a complementação pedagógica.

E você trabalha na área de educação ainda?

Trabalho como professora do Ensino Fundamental. Fiz formação de professores e faço ainda, mas não largo minha sala de aula.

E na época do PROFA você era professora e aí vem a questão de como é que você foi encontrada ou como você encontrou o PROFA?

Na realidade foi um convite que me fizeram, e eu sou uma pessoa que resiste muito as coisas novas, as mudanças, então eu fui a última a aceitar esse convite. Nós éramos em 11 professores-referência, se não me engano, acho que é isso, 11 ou 12 professores-referência e eu fui a última a aceitar o convite. Eu achava que não, que não ia ter competência, que ia ser muito difícil, mas, enfim, acabei aceitando, tanto eu como Marcia⁵⁸, estávamos na mesma escola, eu a Márcia, a Conceição, fizemos um trio na mesma escola pra uma dar força pra outra, porque era um trabalho novo, nós não sabíamos o que ia acontecer, nossa sala de aula estaria aberta para as pessoas mais entendidas no assunto, então isso dava um pouco de medo na época, deu um pouco de medo na época, mas abrimos nossas portas e aprendemos muito, muito mesmo.

E você participou do grupo de referência no ano de 2001, foi isso?

2000

⁵⁸ Marcia Museneck foi colega de trabalho da Valéria no PROFA e havíamos conversado sobre ela antes da entrevista por ser conhecida e colega de trabalho da entrevistadora também.

E você participou como formadora do PROFA depois?

Depois em 2001 eu fui convidada a, entre aspas, a estrelar o PROFA aqui em São Paulo, dar o pontapé inicial no PROFA aqui no município de São Paulo. Aí eu fiz formação, eu e a professora Rosalinda fizemos a formação do PROFA numa escola lá em São Miguel Paulista.

Foi assim, o PROFA estava pronto e pra saber se dava certo ou não fizeram esse trabalho, um trabalho numa escola piloto em São Miguel e em uma escola em Salvador, onde nós tínhamos assim, vamos dizer, o que faltou, o que está precisando melhorar, as professoras-referência e as formadoras-referência do PROFA.

Você trabalhou como formadora do PROFA só em 2001?

Não. Em 2001, em 2002, aí já com o PROFA acontecendo no Brasil, eu e a Rosalinda fizemos também algumas formações, mas pra grupos particulares

Entendi. Na primeira experiência você trabalhou para a Prefeitura de São Paulo e depois para grupos particulares.

Isso.

Como você deve se lembrar, dentro da estrutura metodológica, tinha a questão da leitura compartilhada. Como era a questão de ter dentro do Programa um espaço de leitura compartilhada e de leitura de texto literário?

Então, na realidade, eu não sou, vou te confessar, eu não sou uma leitora...

Não?

Eu sou leitora de literatura infantil, sou uma ratazana de editoras, em janeiro, fevereiro, vou parecendo uma louca pegando livros... Gosto muito de literatura infantil, mas leitura assim, é, literária, pra gente mesmo, eu já não... eu curto muito, eu gosto muito da literatura infantil. Eu conheço todos os autores, conheço livros, vou atrás, pesquiso, gosto bastante. Na minha prática, a questão da leitura, já vem há muito tempo, com as crianças. E eu fazia sem muito entender por que fazer, achava que aquilo era importante, ler para as crianças. E com o PROFA fui aprofundando os conhecimentos na questão da leitura, da importância de se ler e com as professoras, eu e Rosalinda tínhamos uma questão muito presente. Nós raramente líamos os textos da apostila do PROFA, nós levávamos a fonte. Líamos sim, aquele título que estava lá recomendado, mas o livro, porque nós achávamos que aquilo seria importante, elas (professores cursistas) verem o livro, de onde saiu e sempre quando eu fazia essas leituras eu não sei - diziam isso pra mim e eu também sinto isso – eu contagiava um pouco o grupo, porque como eu gosto muito de literatura infantil, então eu já buscava referências da autora, onde elas poderiam buscar os livros, onde dava desconto, então eu já fazia todo um contexto ali para as professoras, pra elas também se apaixonarem por aquilo que eu iria ler. E, então, como eu estava dizendo, essa questão de buscar a fonte para o professor, eu acho que isso é muito importante, não pegar só a folha, o texto da Internet, buscar, levar e ler, mas dar um contexto pra aquilo.

Talvez tenha sido preciso em algum momento ler o texto impresso, na folha tal como você disse, porque você não teve tempo, etc., mas você notava diferença entre levar o livro, a obra, o livro de Machado de Assis ou de Clarice Lispector e o texto impresso na apostila, você notava diferença?

Sim, muita diferença. Sim porque elas tocavam o livro, elas pegavam o livro e mostravam e passavam uma a uma... Elas não viam só o texto ou o trecho retirado do livro, pegavam o contexto todo do livro. Então nós tínhamos esse propósito, só não levávamos mesmo se não encontrássemos. Muitas vezes a gente comprava os livros pra mostrar mesmo. Era interessante que muitas diziam assim “ah, posso levar, pra mostrar pra os meus alunos”, “ah pode levar...”, sumiram muitos livros meus e eu achei isso

ótimo, devem estar espalhados pelas escolas, pelas professoras, não pela maldade de levar o livro e não devolver, mas assim, do envolvimento mesmo. Muitas vezes nós na formação, estávamos fazendo alguma atividade e alguma entretida, lendo um livro, “então, espera aí, deixa eu terminar de ler”, então faz uma diferença muito grande a fonte.

O exercício de ler para as alunas era um grande exercício de leitura para você...

Sim, sim. Eu treinava, fazia o treino da leitura em casa, como é que eu ia ler. Acho que isso é importante também, você pegar um texto qualquer e “hoje eu vou ler esse” e você se preparar para ler, acho que o leitor precisa se preparar para ler, porque pessoas vão ouvir, então a leitura tem que ser uma leitura clara, que envolva, acho que isso é importante.

E você nota, depois de ter sido formadora do PROFA, que houve mudanças, a leitura pra você continuou sendo algo raro?

Pensando dessa forma, como você colocou, como eu falei, “eu não sou leitora”, sou leitora, mas sou leitora de literatura infantil. Muitas vezes, ah, eu acho tão bonito quando alguém fala “que é que você está lendo?” “ah, estou lendo o romance tal” ... Eu digo ai meu Deus, eu não, eu estou lendo alguns textos, uns livrinhos que eu peguei; na verdade, sou leitora, mas nesse segmento. E eu notei assim, que eu me envolvi mais com a questão da leitura, me envolvi muito mais e envolvi, não só a mim, mas os meus alunos, porque eu passei a ir atrás de novidades, de coisas novas, a buscar outros tipos de textos, então eu comecei a mergulhar na questão da literatura infantil e com isso o que aconteceu?, eu fui descobrindo coisas novas. Então eu vou em sebo, nossa, eu arremato tudo o que tem ali.

Então produziu diferença, inclusive pra você?

Sim, uma grande diferença. Quando eu vejo, isso na minha classe, todo o início de ano - não sei se convém dizer isso agora, mas eu vou dizer – eu leio “A bolsa amarela”, pra eles, porque eu sou fascinada por essa escritora, e quando eu fui a um sebo e vi “A bolsa amarela” na primeira edição, nossa!. Eu tenho quatro “A bolsa amarela”, mas eu não tinha aquele. Então eu já busco, já mostro para as crianças “olha esta foi a primeira edição”, “olha tem desenho e o que eu dei pra vocês não tinha desenhos”, então, assim, eu vou buscando, vou envolvendo e as crianças também se envolvem. Então acho que fez diferença nesta questão, eu acho que mergulhei mais, eu fiquei mais curiosa, fui mais atrás, fez diferença.

Fazia parte da estrutura metodológica do Programa a leitura de textos literários. Será que se você fosse convidada a fazer parte de um outro Programa, que não tivesse essa exigência, você se sentiria motivada a fazer leitura de texto literário pra os professores que estivessem em formação?

Sim, porque eu participei de outras formações, até na escola eu me dou muito bem com a minha coordenadora, a gente troca muita coisa e pra ela também tornou-se um hábito antes das reuniões fazer uma leitura, ela nunca foi formadora do PROFA, mas nas nossas conversas nas nossas trocas eu mostrei pra ela o quanto isso é importante, então ela não começa nenhuma reunião pedagógica sem ler um texto. Então eu sei que isso eu levei a ela, eu que influenciei, acho que foi uma troca ali que ela abraçou e leva isso já há mais de cinco anos. Isso é importante. E, participei de outros cursos, fiz outras formações sem ser o PROFA em que nós tínhamos assim, “ah, vamos montar a pauta”, ou a pauta já esta pronta e nós dizíamos “nós vamos começar com uma leitura”. Sempre a questão da leitura. Tornou-se um feijão com arroz.

Você acha que a leitura de textos literários para os professores que estão em formação é importante? Por quê?

Primeiro, das experiências que eu tive, eu vejo que o professor não conhece, ele não conhece a maior parte do que tem de literatura infantil... conhece o trivial, sempre as mesmas histórias... Então quando

você leva alguma coisa diferente, eles acham aquilo fascinante, por isso que a fonte é importante, porque eles querem tudo, o nome do autor, de onde veio, onde é possível comprar, você fascina com aquilo. Os professores não têm muito conhecimento, não têm, porque é sempre aquele estereótipo aqueles livros clássicos, e tem tanta coisa diferente, tanta coisa boa é por falta de conhecimento mesmo do professor.

Agora, eu não coloco a culpa no professor, às vezes, a instituição está lá com a sala de leitura, com a biblioteca da escola, com aqueles livros maravilhosos que ninguém pode mexer, não, não pode, não pode por a mão, é pra ficar na estante de bonito. Às vezes o professor não tem à disposição esse material pra ele. Isso eu acho que, sabe o professor tem que ter à disposição, tem que ter livros o tempo todo, tem que ter “o que ler para o meu aluno?”, “o que buscar para os meus alunos”, porque senão fica sempre a mesma coisa.

Eu fui fazer um trabalho no Acre, no ano passado, eu levei acho que uns 12 livros de literatura infantil. Li para os professores, eu deixei 6 lá, porque aquelas professoras elas amaram e disseram “ah, professora, por favor deixa...” e eu “deixo, fica.” E eu sei que está sendo bem usado lá. Foi uma satisfação ter levado e deixado pra aquelas professoras, isso faz falta, falta de conhecimento, de saber é lógico que o Acre não é São Paulo, lá nós temos pouquíssimas bibliotecas, aqui não, aqui nós temos milhares, então nós enquanto professores, “o que que nós temos?”, temos editoras que nos fornecem livros, tem muita coisa que a gente pode estar buscando. Mas, às vezes, o professor se perde nos clássicos, que a 1ª série tem que ler isso, a 2ª série aquilo, 3ª série aquilo... e não é bem assim. A leitura está aí, tem uma leitura de mundo pra criança fazer.

Você deve se lembrar que pra cada estrutura de aula, de encontro, tinha uma orientação para o formador “ler um texto entre os sugeridos” e como exemplo, “Concertos de leitura”, de Rubem Alves, ou “Isadora Duncam” e “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector. Eu queria saber sobre as prescrições “ler para refletir, para conhecer melhor, para apreciar”, você sabe de onde se originou essa idéia?

Não, isso eu não posso te falar porque não fui eu quem escreveu o material. Tinham as pessoas responsáveis por isso, então eu não posso te responder porque eu não sei. É uma estrutura que elas montaram, cada uma era responsável por uma Unidade, então se eu te responder, vou estar omitindo informações.

Então como era pra você lidar, com isso?

Na realidade, assim, nós tínhamos a sugestão, eu e a Rosalinda, nós olhávamos aquilo e “ah, *Felicidade Clandestina*, eu tenho o livro”, entendeu? Eu tenho o livro, então vamos pegar daqui. Nossa preocupação maior era mostrar a fonte pra esses professores. Nunca me ative a essas questões aqui. Às vezes nós tínhamos nessa Unidade, três textos e não tínhamos os livros daqui e lá atrás (referindo-se ao material) nós tínhamos outras três sugestões e tínhamos os livros, então nós preferíamos ler aquilo que tínhamos a fonte, ou um artigo de revista, muitas vezes nós levávamos, ou mesmo um livro, sempre na questão da fonte é o que pegava mais.

Além da leitura, existem outros elementos da cultura que você indica aos professores?

Eu amo teatro. Uma época de minha vida, quando eu fazia magistério, eu fazia peças infantis, saía na “Veja”, então eu tenho paixão por teatro e teatro infantil. Meus filhos, mergulho, na questão do teatro, eu gosto bastante. Indico, ligo pra amigos, shows, exposições... Então, aonde tem eu procuro levar, não só meus filhos, mas também indicar para as pessoas que eu conheço, nas formações eu também indico aquilo que vale a pena e eu, pessoalmente, gosto muito de ir ao teatro, vou muito. Sempre procuro descontos, ligo, as peças são tão caras... Então eu ligo, peço descontos, digo que quero levar meus alunos, procuro também levá-los nesses lugares, porque às vezes você tira o profissional, o grupo de teatro pra levar à escola, não é a mesma coisa. Acho que tirar o aluno pra conhecer o espaço cultural, pra conhecer uma exposição, o espaço de exposição, o espaço do teatro, o espaço do cinema, acho que isso é importante, porque isso a criança não tem. Então, às vezes, você exige da criança, ou mesmo do professor um tipo de comportamento se você não leva a esses locais, pra ter esse tipo de

comportamento, como é que ele pode se comportar numa exposição, num teatro, como é que eu posso apreciar; no final da peça vai ter um debate, como é que é isso, então, eu sou fã de carteirinha de teatro, cinema não muito, mas teatro eu gosto muito.

Trecho de Antonio Candido: Ele fala um pouco da questão da humanização, do direito à literatura, da leitura, do contato com o texto literário e ele diz [...]. Qual a sua opinião sobre este texto considerando sua experiência como formadora, sobre a relevância da leitura de texto literário nos espaços de formação contínua de professores?

Eu acho que a leitura é uma conquista nesse país, em nosso país, infelizmente, tem que conquistar. Tem que conquistar o professor, conquistar o aluno. Eu vejo assim, que quando você começa a formação e num primeiro momento é a leitura, muitos ficam te olhando, olham no relógio, “já acabou?”, num outro encontro chegam atrasados, porque sabem que o primeiro momento é o da leitura. Isso acontecia muito, e eu e a Rosalinda percebemos isso, então nós deixamos a leitura pra o meio do encontro, após o intervalo, após o café, então é um exercício de conquistar os professores, de conquistar o aluno e eu falo dos meus alunos porque também é uma conquista. Eu lembro muito bem que na formação de São Miguel, no final, ficamos um ano fazendo formação aos sábados, todos os sábados, ao final do curso, o quanto aquelas professoras nos agradeciam, na questão de o quanto elas aprenderam na questão da leitura, o que elas conheceram, o que elas levaram para a sala de aula, o quanto isso foi enriquecedor para a prática delas em sala de aula, isso foi muito gratificante. Até uma das professoras falou assim “olha eu não conhecia o Pierre Gripari”, é um autor francês de literatura infantil, “eu não conhecia, não sabia o que falar, e hoje minhas crianças falam dele com uma clareza, com uma intimidade e isso tudo eu devo ao que vocês trouxeram pra cá”, porque eu não levava só ali, o texto indicado no PROFA, eu levava outros, mostrava, porque acho que faz diferença, Ariane, quando você é formadora e professora, porque quando você é só formadora, é lógico, você tem a prática de sala de aula mas você está um pouco distante. Agora, quando você é professora e formadora também, você relata “olha, aconteceu isso, leia isso que eles vão gostar, apaga a luz que eles vão gostar, seduza seu aluno”, você dá as dicas; então isso contagiou. Então o que ele fala no texto (referindo-se a Antonio Candido), acho que é bem isso mesmo, a questão da conquista, você tem que conquistar, porque é muito difícil neste país você buscar no professor. você pode ver numa escola, poucos professores são seduzidos pela leitura, então acho que a nossa função enquanto formadora é estar abraçando isso, conquistando o professor, mostrando para o professor a beleza que se tem na questão da leitura, porque nós temos a cultura de que ler é não estar fazendo nada, um exemplo você vai na sala de aula “ah, chama aquele professor pra mim, o que ele está fazendo?” “não está fazendo nada não, está lendo”, não é? Então a cultura de mão ler, é não fazer nada, é estar só lendo. Então, tirar isso, quebrar essa questão é muito difícil. É muito difícil. Então tem que começar mesmo pelos pequenos, eu vejo pelos meus alunos... Eu lembro que a Telma Weisz sempre falava “se você tem 180, 200 dias de aula, o aluno tem direito de ouvir 180, 200 boas histórias”. Então isso eu levo com afinco, porque realmente eu acho que eles têm direito ao livro, têm direito a pegar nos livros, têm direito. Vejo hoje, meus meninos que estão na 3ª, na 4ª série cobrando dos professores “professora, você não leu, você não vai ler?” “ah, leia aquela história que a prô leu em tal ano”. Então isso faz borbulhar, faz o professor ficar, aquele que não lê se incomoda e vai buscar. Então isso é muito bom, o professor tem mesmo que ir atrás, tem que buscar, mas nada por obrigação, você tem que encantar o professor e eu acho que eu tenho essa facilidade, porque como eu gosto muito de ler, busco muito, então eu vou atrás. Na formação que eu fiz no Projeto Arrastão eu li “O gigante de meias vermelhas”, eu li uma parte e parei, aí causou um espanto “ai, não para de ler, continua...” então isso faz a diferença, o seduzir. Então eu acho que consigo seduzir muitos professores na questão da leitura.

Você acaba de se reconhecer como leitora...

É... (risos...)

Na escola em que eu trabalho há 10 anos, hoje muitos professores têm a prática de chegar em sala de aula e ler para os alunos, mas isso foi uma conquista de anos... aí aquelas crianças que já estão

acostumadas já cobram dos professores, retomando a experiência com os professores dos anos anteriores.

E me parece importante que a leitura esteja acontecendo neste espaço (Escola de Ensino Fundamental) porque até na nossa cabeça, e acho que por conta de nossa formação também, e eu vou me lembrando que meus professores de 1ª a 4ª série, minha professora na 4ª série, leu um livro, ela lia por capítulos, mas não é comum nem na mente dos professores de 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, parar para ler porque ler, como você disse, é não fazer nada e eles têm tanta coisa pra fazer de Português e de Matemática, etc., que não tem o tempo pra leitura. Então essa conquista é de fato importante e não só na Educação Infantil

É engraçado assim, eu vim de uma família de leitores, minha mãe lê muito, meu pai lê muito e eu fui sempre obrigada a ler , sempre obrigada: ler o catecismo da igreja, ler os livros que a professora mandava, então eu tinha repúdio à leitura, aquela coisa de não, não, não, não quero, não quero, não quero. Então ler em voz alta pra mim era um sacrifício, terrível, então eu fui perdendo isso na questão mesmo de formação, como professora, porque pra mim era muito difícil a questão de ler e minha filha é igualzinha a mim... Mas é uma questão de estar conquistando o tempo todo.

Mas acho que você tem que respeitar o leitor, tem adultos que gostam de textos curtos, tem adultos que gostam de textos longos , mas a questão do respeito ao leitor também foi uma coisa importante que eu aprendi, nem sempre todo mundo tem que gostar da mesma coisa, não é? Eu vejo com meus alunos, vejo com as outras professoras da formação, tínhamos essa questão da diversidade da leitura e algumas iam de encontro, outros não, mas acho que isso também é importante o respeito ao leitor.

Transcrição de Entrevista - Rosaura Soligo – Idealizadora do PROFA
Local da Entrevista: Faculdade de Educação da Unicamp, 12 de julho de 2007.

Qual é a sua formação e que trabalhos desenvolve atualmente?

Bem, minha formação é Psicologia e Pedagogia, mas eu na verdade, sempre trabalhei só com Educação. A minha trajetória foi assim: professora de sala de aula, a uma certa altura eu comecei como professora alfabetizadora e foi uma experiência muito marcante pra mim porque determinou tudo o mais que eu fiz profissionalmente, depois eu fui trabalhar, quando o professor Paulo Freire foi secretário, fui trabalhar como formadora de professores alfabetizadores, depois quando acabou a administração do professor Paulo Freire eu fui convidada para ir participar de uma escola que estava começando, que era uma escola de pais, uma escola cooperativa, que hoje já está em vias de acabar. Era uma escola de pais paga, porém sem fins lucrativos, lá na Vila Mariana (Capital/SP).

Quando eu estava trabalhando na Escola Cooperativa começou o trabalho de reorientação curricular no MEC, a discussão dos Parâmetros Curriculares, na época com o pessoal da Fundação Carlos Chagas, era o que eles chamavam de Diretrizes para a Elaboração dos Parâmetros Curriculares. E aí eu fui convidada para participar deste grupo que estava discutindo as Diretrizes por conta da minha inserção na escola pública e por conta de eu estar numa escola que estava construindo o currículo com um grupo de profissionais, então eram as duas razões que acabaram me levando para o grupo, uma vez que eu nem tinha uma formação acadêmica que em geral justifica uma assessoria para o Ministério da Educação, mas a administração na época tinha essa perspectiva de que tinha que ter gente que entendia de escola, aí como muito dos acadêmicos que têm contribuições interessantes não entendem nada de menino pequeno, mas muito mais de 5ª a 8ª série, quando se trata da discussão das áreas, então a gente foi fazendo uns grupos mistos, de quem entendia muito da área e de quem entendia muito de criança, pra poder sair alguma coisa que fosse razoável, pelo menos pra os critérios da época.

A partir de então, eu comecei a dar assessoria para os projetos do Ministério da Educação de reorientação curricular, depois de formação de professores, então eu participei da elaboração do Referenciais para Formação de Professores e depois por ocasião do Parâmetros em Ação, aconteceu o episódio que eu acho que narrei em algum dos materiais que eu enviei para você, que nós fizemos um trabalho numa secretaria de educação, fizemos uma pesquisa, e todo mundo falava que a questão era a alfabetização, o problema dos meninos, o problema deles, e que era isso o que eles queriam discutir. E aí, como era uma secretaria com investimento muito grande em formação há muitos anos a gente avaliou que se aquela secretaria estava colocando aquele tipo de coisa, aquilo certamente seria uma amostra representativa do que tinha por aí a fora, no país. E aí começamos a elaborar os módulos de formação que constituíram o Programa Parâmetros em Ação e na época a gente já resolveu fazer um módulo específico de alfabetização que não estava no script, não era essa a idéia e tal. Conforme a gente foi em cada Estado, fazendo apresentação do material para os técnicos das secretarias, a gente foi vendo que a resposta que eles nos davam era muito positiva pelo fato de a alfabetização estar sendo tratada com certo destaque. Aí teve toda uma discussão interna de onde a gente tirou essa perspectiva de fazer um conjunto de vídeos que pudesse mostrar para os professores como é este negócio de alfabetizar de outro jeito, então. E os vídeos iriam para a grade da TV Escola e quem pudesse, assim como os demais programas da TV Escola, gravaria. Mas acontece que, nesse meio tempo aconteceu uma série de circunstâncias em que a questão da alfabetização, dos ciclos, da progressão continuada foi pra mídia, houve toda uma pressão da opinião pública que foi parar lá no Ministério, bater na porta do ministro, e aí o programa que era uma coisa bastante modestinha, que eram vídeos para serem gravados por quem pudesse, pela grade da TV Escola se constituiu nesse Programa grande que é um curso de 180 horas, com aquele monte de material de estudo, os vídeos, o catálogo de resenhas de filmes, e a gente tinha a proposta de fazer um de literatura também que acabou não acontecendo, tinha uma outra proposta de fazer outros materiais, enfim, tinha o Guia de Orientações Metodológicas, então tudo isso foi pra poder, na verdade, esse teria sido sempre de nosso desejo, mas não era o que estava posto porque o Ministério da Educação não pretendia investir em produção de material a essa altura do campeonato e em nenhum tipo de coisa que acabou demandando essa decisão por elaborar esse projeto, na minha opinião, por conta da pressão que a opinião pública acabou exercendo através da mídia porque saiu na Folha de São Paulo, depois saiu no Globo, depois aparece na TV e aí, começou todo mundo a falar em ciclos, na progressão continuada, que os meninos estavam na 4ª série sem saber

ler e escrever, criou-se um movimento na opinião pública que no meu entendimento acabou pressionando o Ministério pra ir numa direção que não era a pretendida naquela dimensão, então acho que foi uma vitória para os professores, para os formadores e para as crianças principalmente, que puderam se beneficiar do trabalho.

Quando você estava na Escola Cooperativa você era professora?

Não, eu era coordenadora pedagógica. Foi minha primeira experiência como coordenadora pedagógica, eu nunca tinha tido essa experiência, porque eu sai da sala de aula para fazer formação de professores alfabetizadores e eu não tinha nem noção, e eu digo nem noção porque assim, as minhas experiências com coordenadoras não foram modelares, o suficiente, pra eu poder tomar como referência. Então, eu não sabia nem o que era, mas o fato de eu primeiro ter sido formadora de professores favoreceu muito porque o trabalho de um coordenador pedagógico, até onde eu entendo, ele é basicamente como formador. E é diferente, você faz formação no âmbito duma secretaria de educação, você tem professores de várias escolas, vocês se encontram a cada quinze dias, ou vinte ou um mês, depende do modelo, e com isso você tem que ir um pouco mais devagar com as propostas, você não tem controle sobre o que as pessoas vão entender, você não vai estar lá com elas no dia seguinte para poder acudir se eventualmente houver alguma distorção do que se combinou, do que se discutiu, porque sempre ocorre. Mas, numa escola não, você está ali junto com os professores, então dá pra ousar muito mais no trabalho de formação e isso foi muito interessante pra mim.

Então na Escola Cooperativa você já ensaiava, já trabalhava com seus professores, já vinha refletindo sobre a questão da alfabetização sob essa perspectiva que é a mesma do PROFA?

Na verdade, desde a época em que eu era formadora de professores alfabetizadores na Prefeitura de São Paulo, porque a perspectiva já era, mais ou menos, eu não posso dizer que seja exatamente a mesma, mas no caso do ensino da Língua Portuguesa e dentro do ensino da Língua Portuguesa e alfabetização criou-se uma tendência, mais ou menos nessa direção do que veio a ser o PROFA, muito maior do que em outras áreas. Então você pega Ciências, por exemplo, há uma diversidade muito grande, porque tem poucas pesquisas de como os alunos aprendem Ciências, a mesma coisa com História, Geografia e outras áreas. No caso da Língua, tem muita pesquisa de como se aprende a ler, de como se aprende a escrever, os linguistas acabaram desenvolvendo uma série de trabalhos que vieram auxiliar os alfabetizadores, então se criou uma certa efervescência em relação a isso, embora tenha muitas diferenças, mas essa coisa de que o trabalho é com o texto, de que a alfabetização pela leitura e escrita de textos faz muito mais sentido do que com sílabas e letras e aquela coisa toda, isso é mais ou menos o que está posto em quem pensa, na vanguarda que pensa o ensino da Língua Portuguesa, embora tenha os opositores, hoje tem a discussão do método fônico que vai e vem, vai e vem, e agora está retornando de novo com alguma força. Então vinha já da época em que eu, na verdade vinha de quando eu era professora e o que eu disse a você, que minha experiência como professora alfabetizadora foi muito marcante é porque assim, todos os trabalhos que eu fiz profissionalmente depois, eles tinham por trás (pela frente, ou pelo lado, enfim – risos) a idéia de ajudar os professores alfabetizadores, porque quem passou pela experiência de ter feito uma faculdade de psicologia e uma faculdade de pedagogia e um curso de magistério e não saber o que fazer com os alunos se identifica com os professores. Então essa identificação favoreceu muito as escolhas profissionais que eu fui fazendo, então quando eu fui participar dos PCNs minha idéia era o que “se isso pode ajudar os professores a ensinarem os meninos a ler e a escrever melhor, não só no período inicial da alfabetização, mas pra que eles se tornem cada vez mais letrados, então é um trabalho que compensa minha energia”. E assim foram todos os outros, e o PROFA foi o grande projeto, a gente que participou da elaboração, almoçava, jantava e dormia PROFA, era só isso, porque eram três ações acontecendo ao mesmo tempo, depois que ele foi concebido com essa coisa da pressão no Ministério era concepção de como organizar o material, a produção de vídeos que é um trabalho absurdo e a implementação, tudo ao mesmo tempo. Então a gente fez o primeiro módulo de material escrito e de vídeos e começou a implementação e junto com isso começando o 2º e o 3º módulos. E aí nós fomos passando, então eu e a Rosana que fazíamos a coordenação de tudo no começo, da parte de produção de material com a Telma Weizs na supervisão pedagógica acabamos passando pra outros profissionais

e fomos, eu, pessoalmente, fui cuidar da implementação. Então foi uma experiência da qual eu tenho bastante orgulho de ter participado dela.

[...]

Porque o fato de ser relevante, de os secretários da educação avaliarem positivamente, os formadores e os professores, isso, do ponto de vista das políticas públicas, é alguma coisa para se considerar, embora a gente saiba que nível de distorção também é bastante grande porque a proposta é o avesso do que o professor alfabetizador tradicional está acostumado. Então, como a gente, eu pelo menos, tem uma fé cega em que o sujeito constrói seu conhecimento tentando se aproximar com a sua história, com as coisas que ele sabe, daquilo que é novo, e aí o processo de distorção é inevitável. Eu tive situações, por exemplo, de professores em grupos de formação virem falar comigo que o que eu tinha dito que eles mais gostaram foi uma coisa que eu jamais em sã consciência teria dito. Por que? Porque as pessoas acreditam que estão entendendo determinadas coisas do que a gente diz de acordo com o seu repertório. E por acreditar conceitualmente que o adulto, não só a criança, constrói conhecimento eu acho que eu consegui ter um respeito pelos profissionais no trabalho de formação que nada que eles dizem me parece uma bobagem que não possa ser levada em conta, como muitos formadores às vezes são arrogantes... Depois que você trabalha 20 anos fazendo uma coisa, o cidadão vem fazer a mesma pergunta de novo, você fala “ah, não...”. Mas, enfim, é outro cidadão que está ali, outra pessoa. E eu passei por processos muito difíceis, então eu consigo enxergar o que o outro está passando. Passados 15, 20 anos é a mesma coisa que eu passei em outro momento.

Você continua trabalhando com formação?

Hoje, na verdade, eu trabalho com formação de gestores, diretores de escola, e de equipes técnicas de secretarias de educação. Nos dois casos, indiretamente, tem a ver com o trabalho de alfabetização e letramento, mas eu não estou fazendo um trabalho direto, eu própria, com os professores. Meu trabalho é com gestores, para criar as condições o mais favoráveis possíveis, como gestores, para que o trabalho na escola aconteça com tudo o que a gente acredita que tenha que ser, pra que os meninos aprendam mais e melhor, e nas secretarias de educação em que eu trabalho a perspectiva também é essa, mas aí eu trabalho na assessoria e implementação de políticas da secretaria, em dois ou três lugares diferentes.

E esse trabalho todo é ligado ao PROFA?

No caso das secretarias de educação, certamente, esses trabalhos são continuidade do PROFA: nas secretarias onde eu estou trabalhando atualmente, nas secretarias de São Luís do Maranhão e de Rio Branco. Agora, os dois trabalhos de formação de gestores que eu faço, não vieram como desdobramento do PROFA, vieram de outras demandas das secretarias, que tinham uma avaliação positiva do trabalho de meu grupo de assessoria e então aconteceu. Mas, conforme vai andando, a discussão com os gestores, é óbvio que a gente vai trazendo, até porque hoje os gestores estão muito preocupados com os índices que é a Prova Brasil e todos os outros indicadores, de fracasso, de que está muito pior do que se esperava, então, tem um campo fértil pra você fazer a discussão sobre alfabetização e letramento com os gestores, o que, em alguns anos atrás eles não estariam nem aí.

E a respeito dos dados que demonstram o alcance do PROFA: quantos Estados, quantas cidades? Você sabe qual o número de professores que já fez o Curso?

Que eu me lembre, só três Estados não entraram, mas eu não posso te assegurar isso. E também até onde eu me lembro, no fim do primeiro ano de implementação do PROFA num relatório que saiu do Ministério da Educação tinha atendido por volta de 60 mil professores, mas eu também não lembro... Só que quando o Ministério da Educação deixou de fazer parceria com as secretarias porque mudou a administração no governo federal, algumas secretarias continuaram tocando. Então tinha, por exemplo, 5 formadores, que tinham, cada qual, 2 grupos, 10 grupos, terminaram esses grupos, eles abriram novos grupos. Como o Ministério da Educação se desinteressou do assunto, o que acontece, não se tem esses números aferidos nacionalmente. Tem por Estado, se for acionar cada secretaria municipal, ou cada secretaria estadual que continuou tocando o Projeto, daria mas seria difícil...

Extra oficialmente, o que a gente ficou sabendo por algumas secretarias que pressionaram o Ministério na mudança de administração foi “por que um programa tão bem avaliado não vai continuar?” é que algumas das respostas a essa questão tinha a ver com o fato de que era avaliado como um programa caro. Eu não sei se isso é real, me parece que se se considerasse efetivamente relevante, como o caro tem muito mais a ver com o que foi feito no início, a continuidade é sempre menos dispendiosa, eu tenho a impressão que teria continuado. Então, acho que isso foi mais uma retórica mesmo. Mas as secretarias se ressentiram muito, tanto que como eu estava responsável pela implementação do Programa na época em que eu estava no MEC, eu acabei sendo acionada por muita gente que queria informação, que queria que eu os colocasse em contato com outras pessoas, sempre fiz isso. Fui a muitas formaturas do PROFA... Eu nunca imaginei que fosse ter formatura, mas como tinha um certificado, as pessoas começaram a chamar de formatura...

Como você deve se recordar, o texto literário foi um elemento regularmente utilizado nos encontros de formação dos professores cursistas. Como você, como uma das organizadoras do PROFA, explica ou justifica a presença do texto literário neste Programa de Formação?

A presença do texto literário neste Programa tem a ver com o Programa anterior que era o Parâmetros em Ação. A equipe de formação do Programa Parâmetros em Ação que eu coordenei uma parte e outros profissionais coordenaram as outras, então tinha um grupo de Educação Infantil, que era coordenado por Rosana Dutoit, o grupo de 1ª a 4ª, que era coordenado por mim e por mais algumas outras pessoas e 5ª a 8ª por outras. No grupo de 1ª a 4ª série, tinha um agente que era formador e era particularmente sensível à questão da literatura e já tinha feito alguns trabalhos de formação nessa área e etc., e de um modo geral, casou que o grupo tinha este gosto por ampliar o repertório pessoal de literatura. E o que aconteceu, a gente começou, quando eu organizava as pautas de trabalho, nos lugares em que a gente ia fazer os grupos de apresentação do material a gente resolveu ler para os professores e, na verdade, que não eram professores, eram técnicos das secretarias, porque tanto no caso do PROFA, quanto do caso do Parâmetros em Ação, a gente ia para as secretarias que reuniam um pólo de municípios e a gente ia pra onde fosse, pra qualquer canto do país, desde que não fosse pra atender só a cidade, mas que a cidade se comprometesse a sediar o encontro aglutinando o que a gente chamava de pólo de municípios o que foi uma experiência de articulação bastante interessante. E aí, acabando meio que circunstancialmente aparecendo como pauta de discussão nesses encontros com os técnicos das secretarias para apresentar o Projeto Parâmetros em Ação a leitura de textos literários. E eu lembro que o primeiro encontro que a gente fez do Parâmetros em Ação foi em Rondônia, em Porto Velho, que reunia o pessoal de todos os municípios de lá, até porque não são muitos no Estado de Rondônia, e eu fui participar junto com uma outra colega do primeiro trabalho. E aí a gente tinha essa proposta de fazer, pela primeira vez, fazer a leitura de textos literários para o grupo. A gente já tinha feito outras coisas desse tipo, mas em grupos que a gente já conhecia, não é assim, foi chegando e pá, pá, pá, três dias reunidos com o grupo e nunca tinha acontecido assim, com gente desconhecida.

Na leitura do primeiro texto, ficou todo mundo olhando pra gente com uma cara absurda, e a gente olhava pra eles e “o que será que é isso?”. Na hora do café, nós conversamos e decidimos “vamos fazer o seguinte, vamos ler a tarde de novo, porque a gente ainda não tinha intimidade o suficiente pra perguntar para o grupo por que é que vocês estão com essas caras?”, porque a gente tinha acabado de começar o trabalho, as pessoas tinham se apresentado, elas não se conheciam também porque elas eram de diferentes municípios. Chegou a tarde e nós lemos outro texto literário pra o grupo, e aquelas caras, ficava um mal estar generalizado e a gente não tinha repertório pra entender o que era aquilo, “então vamos insistir, pra ver se vai acontecendo alguma coisa que vai nos mostrando”. Na manhã seguinte, outra vez, e aí quando chegou depois do almoço do segundo dia, quando começou o grupo da tarde, aí a gente já tinha criado uma intimidade razoável e na hora em que terminou a leitura, todo mundo com aquela mesma cara a gente falou “escuta gente, o que acontece que vocês ficam olhando pra gente com essa cara e a gente fica aqui sem saber?...”, relatamos. “Ontem, nós fizemos assim” e aí fomos contando “e vocês ficaram com essa cara”, nós conversamos, cochichamos ali na hora do intervalo, mas a gente não tinha como falar pra vocês, e aí todo mundo começou a rir e ficou uma coisa meio assim *relax* e eles disseram que eles não tinham a experiência de nunca ter lido um texto literário para eles adultos. Então tinha dois problemas que rompia com a expectativa deles, ou com o que lhes era familiar: primeiro um adulto lendo pra outro, um texto literário, segundo, não precisava

fazer nada com , não precisava falar qual era a opinião, qual era a moral da história, não precisava falar absolutamente nada, a gente lia, às vezes perguntava se tinham gostado ou não e foi muito interessante isso porque o fato de eles terem dado essa devolutiva de que eles estavam diante de uma coisa inusitada nos fez pensar qual era a melhor maneira de encaminhar esta mesma proposta nos outros grupos, porque se ali estava sendo pouco familiar, certamente seria pouco familiar em todos. E aí a gente foi preparando a intervenção, conversando sobre como é que a gente iria se comportar naquela situação, o que é que a gente poderia dizer, o que a gente poderia enfatizar, porque sempre foi essa a proposta do grupo de formadores, trocar o que a gente chamava de “cola” que eram as coisas que, “se perguntarem isso, como é que a gente vai responder?”, porque tinha muita gente que estava fazendo o trabalho no âmbito do Ministério pela primeira vez, estava apreensivo, queria não errar. E aí virou lei, todo encontro de formação do Parâmetros em Ação a gente lia um texto literário. A gente leu aquele conto da ilha desconhecida do Saramago, que é um livrinho fininho, aquele a gente leu em capítulos, em partes. Então começava um encontro, a gente saía, começamos a fazer uns tipos, a gente saía da sala e ia pra um outro lugar quando ele existia, lia até certo ponto e parava e falava “amanhã, a gente retoma”. E aí “mas como?...”. E foi muito interessante. Lemos o conto da ilha desconhecida em um monte de lugar. E depois, foi publicado aquele livro “Malica, a prisioneira do rei”, que é um livro maravilhoso e nós começamos a ler fragmentos do livro e depois, claro “as pessoas querem saber o que aconteceu”, alguns compravam. E eu achei muito interessante, porque, você (dirigindo-se à entrevistadora) chegou a imprimir o Guia de Orientações Metodológicas? Então, lá no Guia tem o depoimento de um desses técnicos de secretaria de educação, que foi num desses encontros de formação, que é muito interessante, até no meu trabalho de pesquisa, uma das meninas que é sujeito de meu trabalho acabou se reportando ao depoimento desse cidadão, que ele fala que ele ficou tão encantado com tudo o que estava acontecendo no grupo, que ele ficou até duas, três horas da manhã sem dormir e pensando no texto que a formadora tinha lido é como se fosse uma coisa que abrisse o horizonte. Em São Luís do Maranhão, por exemplo, até a gente fazia um trabalho de rodas de literatura e tudo o mais, lá disseram que uma das conquistas que elas tiveram foi reservar dinheiro pra comprar livros de literatura. Isso é uma vitória! Então começou com outro Programa e como a gente viu o efeito e já começava toda essa discussão da importância da ampliação do universo cultural do professor, isso também indiretamente interfere na intervenção pedagógica que ele faz, então quando aconteceu de a gente poder fazer o PROFA nesse modelo bacana, nós fizemos toda uma pesquisa de textos literários; sempre tivemos uma ação assim: manda e-mail pra todo mundo porque nós queremos fazer uma seleção de textos literários, quem tem indicação manda a fonte, e aí a gente procurava o livro, a secretária digitava, a gente tinha uma equipe que ia selecionando “ah, esse aqui é muito comprido pra ler, só se for pra ler em capítulos... se for indicar tem que fazer essa observação, etc”. E então a gente achou que era muito prescritivo num programa nacional você ter a indicação de um texto para leitura a cada encontro da semana, o país inteiro ler esse texto é uma coisa meio assustadora. Então a gente indicou três textos dizendo aos formadores, em letras grandes no material, no Guia, que se eles tivessem outra opção melhor que usassem a que eles considerassem mais adequada, então alguns fizeram isso, alguns acharam que a nossa seleção estava tão perfeita que, então, está bom.

O que significou categorizar (Ler para... ..saborear “Cem anos de perdão”, de Clarice Lispector; ...apreciar “Memórias de livros”, de João Ubaldo Ribeiro; ...se encantar “Finá de trato”, de autor desconhecido – Guia do Formador, Módulo 1, Unidade 2) os textos sugeridos para serem lidos junto aos grupos de formação? De onde veio esta idéia?

Isso aqui é porque a gente percebeu que era importante fazer uma discussão com os professores sobre os propósitos da leitura, pra des-escolarizar, aquela coisa de que se lê pra responder perguntas, pra ver se entendeu e tal. “Pra que se lê?”, E aí a gente foi incorporando no trabalho de formação essa idéia pra ele também experimentar que há leituras, e isso era também instrutivo pra o formador, ele ia aprendendo sobre isso, porque o que acontece, o formador que pegava esse material pra quem a gente organizava esse material era alguém que a gente não conhecia e que era escolhido mediante alguns critérios, mas dentre os que tinham lá no município, se tinha gente com repertório maior, muito que bem, se não era quem estava lá. Então o material procurou ser também formativo para o formador e aí tinha as “colas” e tudo o mais. Eu não posso assegurar para você de onde a gente tirou a idéia de fazer exatamente essas indicações, mas era um pouco para que o cidadão dissesse “olha eu já fiz muitos

textos de reflexão, então vamos pegar uma coisa mais de apreciação, então vamos pegar a Clarice” isso era meio que uma indicação de possibilidades pra ele porque, às vezes, isso aqui dá a indicação da potencialidade do texto, coisa que ele sozinho se for ler fica uma questão de gosto “Ah, gosto mais da Clarice e menos desse outro que fala da Isadora” Era mais ou menos essa idéia, a gente tinha a perspectiva de que o material pudesse ser formativo também pra o formador. E, às vezes, nas “colas” que a gente mandava para a própria equipe, pra quem a gente elaborava a pauta tinha também um conjunto de textos que era mais para “dar risada e tal”, pra eles também irem escolhendo e nos encontros que a gente fazia nos Estados, nesses pólos de municípios que a gente chamava de Fase 1, que era para a apresentação do material e da metodologia, a gente começou a fazer um varal de textos literários que era para ir criando esse certo efeito nas pessoas de que aquilo valia a pena a ponto desse cidadão, por exemplo, falar que foi super importante pra ele. Alguns falam que não liam literatura há muito tempo... Então é um mundo que, você sendo leitor de literatura, não acredita que possa existir, alguém que fala “olha eu só leio livro de escola há cinco anos, num leio nada de literatura, foi super importante porque agora eu vi...”

Quais aspectos você considera importantes com o exercício de leitura em se tratando de uma proposta de formação contínua de professores alfabetizadores?

Hoje, eu tenho certeza absoluta de que isso tem que fazer parte de qualquer projeto de formação a menos que os professores já tenham outros projetos de que participem, porque às vezes tem isso, determinadas coisas são consideradas tão relevantes, por exemplo, do ponto de vista de uma secretaria que se repetem em vários e fica uma coisa de chover no molhado.

Mas tem uma coisa que a literatura trás que é a abertura de perspectiva, de olhar para as coisas de outro jeito que é fundamental para um professor, principalmente se ele tem pouco repertório. Então, por exemplo, tem um DVD da Betânia (Maria Betânia – Tempo, tempo, tempo, tempo) e ele tem um extra que é um depoimento que ela faz de 29 minutos que é sobre a formação de leitora dela. É uma coisa que, todos os trabalhos de formação que eu faço, em todos os lugares, tendo a ver ou não eu encaixo, porque é absolutamente maravilhoso, as pessoas ficam enlouquecidas com aquilo, porque ela canta, ela declama e ela conta da infância dela e de como a constituição de leitora dela se deu. Então é muito comum tanto ela quanto o Caetano falarem da Dona Canoa, que é a mãe e etc. E é uma espécie de entrevista que é feita com ela, ela fala muito do pai, porque a mãe cantava, mas quem declamava era o pai, então você não consegue imaginar qualquer disco que a Betânia grave em que ela não declame, e ela vai contando e a uma certa altura ela se dá conta, ela fala “nossa, eu falo muito pouco de meu pai”, só que ela falou o tempo inteiro nele, nesse caso, porque ela estava tratando da formação dela de leitora. E aí aparece o tanto que ter gente por perto que seduza, é fundamental tanto no caso de uma criança quanto no caso de um adulto. Então, no meu trabalho de mestrado, eu pergunto, peço para que as pessoas falem, embora eu não tenha feito entrevistas, mas pedi que escrevessem um memorial, e eu dei uma indicação de que se elas pudessem falar sobre determinados aspectos, me interessaria, e uma das coisas que aparecem, que as pessoas colocam é que assim, várias se interessaram pela literatura depois de adultas, o que rompeu com uma crença de que eu tinha, de que depois de uma certa idade, você não consegue mais fazer alguém que não gosta de algo tão... sei lá...passar a gostar. Então, são vários os depoimentos em que as pessoas diziam “olha, eu até a época em que ingressei como professora, eu nunca..., de repente, por causa de meus alunos, ou por causa de grupos de pessoas que gostavam muito, dos quais participou”. Eu acho que é absolutamente fundamental. Tem uma dimensão da pessoa olhar para si mesma na formação não só porque é preciso oferecer para o aluno, em que a literatura entra como uma coisa que é pra ela. É indireto para o aluno, quem está ganhando em primeiro lugar é ele o próprio professor.

E todo o professor?

Eu acho que todo professor, por exemplo, eu trabalho com gestores lá do Ceará, em uma cidade chamada Maracanaô, e aí eu passei o DVD da Betânia - porque eu sou obsessiva, quando eu gosto e eu acho que aquilo vai funcionar pronto - eles enlouqueceram, porque também o cearense ele é bastante musical, tem toda uma coisa da cultura local e sensível pra essas coisas, creio eu que tem a ver com o fato de que o grupo recebeu muito bem, etc. Então as pessoas ficavam olhando pra o telão encantadas

com aquilo tudo e tal. E eu comecei a falar dessa coisa de ler para os alunos e eles só são professores de outros lugares que não o lugar em que a gente está trabalhando, por exemplo, ali é a prefeitura de Maracanã, ali ele é diretor de escola, mas ele dá aula no Estado, por exemplo, ou numa escola particular. Aí eu lembro que o Vagner, um diretor lá, disse assim, “ah, meus alunos” “Ah, Vagner você dá aula?”, “Dou”, e ele falou “Geografia” e eu falei “E você lê pra os seus alunos?” e ele disse “Eu?”, “Mas você acha que essa história de ler para o aluno é só pra o professor de Português” e a gente tinha acabado de iniciar uma discussão que todo professor da escola é um professor de leitura, de qualquer área. Exceto Educação Física, todas as outras áreas, comportam alguma rotina de trabalho aonde você possa inserir a leitura porque para formar alunos leitores, a escola tem que ser um lugar de leitura, em que a merendeira, o porteiro, se possível, etc. E aí eu estava contando que tem uma dessas diretoras malucas, que eu andei sabendo por aí, que instauraram umas coisas que são assim, todo dia a tal hora, toca uma sineta na escola e todo mundo lê naquela hora, por 10 minutos. Porteiro, merendeira, a própria diretora, etc., é um ritual, entendeu? No começo, as pessoas devem achar aquilo uma maluquice, mas depois todo mundo começa a reclamar que não tem. Há muita coisa que é feita por aí.

Uma vez que eu fui ao Paraná fazer um trabalho, eu fiquei sabendo que a escola não tinha livros e que eles resolveram fazer um arrastão, então saíram com todos os alunos, no bairro, antes eles botaram na rádio, no jornal local, que tal dia iam passar de casa em casa para fazer uma coleta de livros. E aí chamaram de arrastão isso.

Tem muita coisa que o povo vai inventando, mas é preciso achar que achar que aquilo é importante, porque a escola é um lugar de escrita, não é lugar de leitura, o que é um absurdo. Por exemplo, de 5ª a 8ª série, existe uma necessidade de o aluno ler os textos expositivos, ou seja, textos de Geografia, de livro didático, de História, de Ciências, ninguém ensina esses textos pra os seus alunos e os alunos escrevem o tempo todo, ninguém ensina a ler, e eles precisam ler aquilo pra poder entender, que é outro jeito de ler, diferente de ler literatura. Então são muitas contradições, muitas coisas pra serem superadas das crenças que se tem de que leitura por exemplo, em geral, você pergunta, a que hora se lê, lê-se quando chove, quando vem pouco menino, é como se a leitura fosse uma certa perda de tempo, escrever que é importante. E aí, às vezes, eu falo para os diretores, esses com os quais eu tenho trabalhado, vá perguntar pra o seu grupo de professores quanto tempo se passa escrevendo na sala de aula e quanto tempo se passa lendo? E aí agora a gente, já descobriu um outro problema, com tudo isso que foi enfatizado “ler para os alunos, o quanto é importante garantir a diversidade textual, se o aluno não sabe ler com 3 anos de idade...”. sempre faço essa continha “Pense bem: menininho entrou na escola com 3 anos aí a professora já entendeu que tem que ler pra ele todo dia; 200 dias letivos, ah, mas uns 10 % não deu certo, teve as festas, etc. Então 180 dias, 180 textos. 4 anos, mais 180 textos; 5 anos, mais 180 textos, pensem bem, já fizeram a conta? Quando ele chegar na 1ª série, ele já sabe produzir textos embora nunca tenha escrito...” Isso já está incorporado minimamente na prática de quem passou por esses programas de formação. Agora as boas atividades de leitura para as próprias crianças fazerem ainda não estão incorporadas, esta é a avaliação que eu faço. Ainda é aquele modelão convencional de perguntas de localização de respostas, umas mais difíceis, mas as situações são circunscritas à avaliação da leitura através do texto. E tem muita coisa que se pode fazer. Hoje, um dos trabalhos que eu tenho feito de formação nas secretarias a ênfase tem sido a mesma: boas situações de leitura para se debater, pra se trocar, pra que os professores percebam que não basta ler para os alunos, eles próprios têm que ler, se eles não lêem por si mesmos eles podem não superar as dificuldades de leitura, vão ser sensíveis, vão gostar, mas não vão ter autonomia suficiente para “enfrentar o touro a unha”, com se diz. Esse, eu acho, que é um problema que tem acontecido bastante.

Existe, além da leitura, outros elementos dados pela cultura que você considera importantes para a formação dos professores? Quais são eles? (cinema, teatro, exposições, shows, concertos).

Eu, na verdade, por conta da pesquisa que eu fiz, eu trabalhei com 32 sujeitos, cada qual escreveu pra mim um memorial de formação. Uns levaram em conta os pontos que eu pedi se possível pra considerar e outros não deram nem bola, porque quando você começa a escrever o texto autobiográfico, ele toma e aí se perdeu o resto. Quando era muito relevante eu pedi um complemento, se possível, as pessoas me mandaram. E aí eu fui olhando para o que elas colocavam e pra mim mesma, pra o meu processo de formação, porque eu também queria escrever um memorial, com um certo formato e eu queria encontrar também esse formato, eu acabei chegando à conclusão de que a

formação, eu usei como referência uma autora chamada Maria Cristina Josso que fala que formação é tudo o que produziu aprendizagem, experiências que produziram aprendizagem, se não produziu aprendizagem não foi formativo. Então uma experiência formativa é aquela que produziu algum tipo de aprendizado. E aí eu fui listando, a partir do que diziam meus sujeitos e da minha própria experiência, do que eu já tinha lido, ouvido, o que era os tipos de experiências formativas que a gente tem. A primeira, a relação com pessoas referência na família, e que circulam pela sua casa quando você é criança e que às vezes você leva muito em conta o que a pessoa diz e ela não necessariamente é da sua família, não é seu pai, sua mãe, mas você leva muito em conta também. Aí depois vem os esquemas mais convencionais, a escolaridade, a escrita, a leitura, hoje o uso do computador, mas tem todo o contato com a Arte, com a possibilidade de fazer psicoterapia, o contato com a espiritualidade, e aí eu vou listando tudo. Se o critério é o que produz aprendizagem, então o que produz aprendizagem que você possa colocar por título: pessoas referência, experiências relacionadas à escolaridade, que são essas mais convencionais, as relacionadas com a possibilidade de você ter contato com outras formas de conhecimento, aí eu vou listando a questão das artes, da espiritualidade, das viagens, da psicanálise pra quem tem oportunidade, e depois tem um outro ponto que tem a ver, ah, as pessoas falam muito dos amigos, o tanto que aprendem com os amigos. Pra mim, isso tudo é formativo, eu pessoalmente não tive uma formação, por circunstâncias várias em minha vida, em que o cinema tivesse muita importância quando eu era adolescente, criança. Eu morava em fazenda, depois eu morei numa cidade do interior, não era muito freqüente na minha família. Então eu passei a fazer um programa de formação pra conhecer o que tinha no cinema que pudesse me interessar depois de adulta, e eu recomendo isso pra outras pessoas que tiveram uma situação parecida com a minha. Outras pessoas fazem isso com a música, não tiveram oportunidades na vida. Eu costumo brincar com as pessoas com quem eu trabalho “ah, você sabe pouco sobre isso? A vantagem é que você tem a vida inteira pela frente para aprender”. E nesse DVD da Betânia ela lê um trecho da Clarice que é maravilhoso, que eu falei que vou usar no meu texto de mestrado. Ele diz assim, “eu sei muito pouco, mas eu tenho a meu favor tudo o que eu não sei”, é ótimo.

Então é isso. Eu acho que é fundamental pra mim... Ah, outra coisa que eu coloco na experiência formativa é a militância, seja militância política ou em grupos culturais. Então tem muita coisa que você olha pra sua vida e diz “faltou isso”, mas você tem a vida inteira pela frente para poder reparar. No caso, eu tenho trabalhado com a Ester num curso de especialização para professores e lá tem uma disciplina, eu ajudei a organizar o projeto do curso, tem uma disciplina que chama “Letramento e ampliação do universo cultural dos professores” (em Campo Limpo Paulista) e lá é assim, é filme e literatura e no começo foi estranhíssimo porque rompe com a expectativa delas, “estou num curso de especialização e educação matemática e vem essa doida falando que nós vamos ter filme pra assistir de lição de casa”, porque a pessoa que dá essa disciplina dá uma vez por mês só, por conta da conta horária, o grosso mesmo é educação matemática e alfabetização. E tem uma professora lá que falou assim com a professora “como, a gente não fala que os alunos têm que ler, que não podem ser obrigados a ler, e agora você vai nos obrigar a não só ler literatura, como assistir filme?” E a professora desorientou... Aí deixou de lição de casa pra elas assistirem, não sei se você viu um filme que se chama “Balzac e a costureirinha chinesa”, esse você tem que ver. E elas tinham que ver esse filme. Então a professora disse que foi salva, a disciplina dela foi salva daquele mal-estar inicial por conta de “Balzac e a costureirinha chinesa”, porque é uma história encantadora, na época da Revolução da China, na época da revolução cultural, os meninos vão lá pra o topo da serra e ficam lá fazendo trabalho, eram todos da classe média e ficam lá fazendo aqueles trabalhos indecentes lá no meio do mato e eles descobrem um baú de livros de literatura que tinha sido confiscado, mas aí guardou debaixo e não sei aonde e tal e aí é o encantamento deles com a literatura a partir do que eles vão lendo, dos clássicos todos ali dentro daquele baú. Enfim, elas estão amando o curso e fizeram só quatro meses de aula, as aulas são mensais e tiveram que ser super bem articuladas de tal maneira que aproveitasse bem o tempo porque quatro aulas, pra falar a verdade, mas uma única vez ao mês se não for bem articulado quando voltar daqui um mês... Elas estão gostando muito. No começo reagiram meio mal, algumas curtiram, outras reagiram meio mal, “estranho isso aqui...”. E hoje, essa, por exemplo, que no primeiro dia falou de um jeito ruim, já fez auto-crítica, falou que está gostando de tudo, que o filme é maravilhoso, porque daí a professora deu uma lista de filmes bacanas pra elas irem vendo conforme pudessem e etc. Elas estão mudando... Impressionante... Impressionante. Uma delas falou assim, porque na minha aula eu pergunto um pouco como está indo o curso porque ajudei a

organizar o projeto e tal, “olha Rosaura, eu, o quanto de coisa que eu não sei e que preciso aprender! Quanto de tempo eu perdi não lendo literatura”. Ela falou, “Rosaura eu minto pra minha família. De domingo à tarde eles falam que vão passar lá em casa e eu digo não, eu tenho trabalho da faculdade pra fazer, mas é mentira, eu estou lendo”.

Nome: Rosana Aparecida Dutoit

Formação: Pedagogia – FE-USP, com mestrado na área de concentração de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares – FE-USP

Observação: Rosana respondeu as questões enviadas por e-mail porque na época das entrevistas ela trabalhava no Estado da Bahia.

1. Que trabalho você desenvolve como educadora? E na época do PROFA, você também fazia este trabalho?

Atualmente trabalho como formadora de profissionais da educação (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e equipe pedagógica de secretarias de educação). Na época do PROFA eu já atuava como formadora de professores – mais especificamente – e trabalhava como coordenadora pedagógica da Creche Central da USP.

2. Gostaria que você contasse como o PROFA começou a fazer parte de sua história de vida e de formação, como e por que você decidiu participar do Programa, ou como e quando foi convidada a fazê-lo.

Eu trabalhei em vários lugares ao mesmo tempo. Na época do PROFA eu trabalhava na Creche Central da USP e ao mesmo tempo no MEC como assessora na área de Educação Infantil e dava muitas assessorias para profissionais de creche e ainda lecionava no ensino superior – privado – tendo como disciplinas Didática, Metodologia de Ensino (no caso, alfabetização) e Educação Infantil (coordenava junto com outras duas pessoas, o Programa Parâmetros em Ação da EI) e como formadora de professoras alfabetizadoras. Nesta época, fui convidada por Rosaura Soligo e Telma Weisz para compor a equipe de elaboração do Programa. Decidi participar porque o Programa tinha tudo a ver com o que eu acreditava que era preciso fazer para formar o professor alfabetizador e por acreditar em seus pressupostos, em seu formato e principalmente por acreditar na equipe responsável pela sua elaboração.

3. Como você deve se recordar, o texto literário foi um elemento regularmente utilizado nos encontros de formação dos professores cursistas. Como você, como uma das organizadoras do PROFA, explica ou justifica o texto literário neste Programa de Formação?

Sabemos que os professores, pelo menos boa parte deles, não têm o hábito de ler. Não são leitores. Isso eu pude constatar no meu percurso como formadora. Sempre perguntava aos professores alfabetizadores o que estavam lendo no momento e não foram raras as vezes em que constatei que num grupo de 35 pessoas mais ou menos, nem 1/3 delas respondiam que estavam lendo alguma coisa. Como formar o aluno como leitor e escritor, se o próprio professor desconhece o prazer/importância/valor de leitura? Eu penso que já que não fomos incentivados a ler na nossa infância, adolescência, seja pela família ou pela escola, temos que tentar alguma maneira de reverter este quadro. Ler, como um hábito, é algo que se “pega” por contágio. Sendo assim, ao organizar um Programa de formação de professores alfabetizadores, a leitura de bons textos literários não poderia ser dispensada. A proposta era que ao ouvirem a leitura de bons textos pudessem desejar tê-los por iniciativa própria. E isso eu vi acontecer: professores darem depoimentos do quanto estas leituras foram importantes para eles e como eles estavam completamente “entregues” – contagiados – pela necessidade de ler.

4. Quais aspectos você considera importantes com este exercício de leitura em se tratando de uma proposta de formação contínua de professores alfabetizadores?

Um aspecto foi a valorização da leitura pelos professores. Valorização da leitura para “consumo próprio”. Decorrente deste aspecto, a valorização da leitura em sala de aula. E se for colocar a decorrência deste, não como uma ação imediata, foi a compreensão da importância e necessidade da escola se constituir como um espaço de letramento e de ampliação do universo cultural dos alunos, das suas famílias e dos professores. E posso afirmar também um aspecto mais amplo que é o reconhecimento do direito que todos têm de ler e de compreender o que leu e ainda, de valorizar a leitura como um passe para se constituir como cidadão da cultura letrada.

5. Você tem lembrança de algum relato de professores cursistas ou de formadores a respeito da leitura de textos literários? Que impressões você tem do impacto destas leituras (tanto para você mesmo como para os alunos)?

Além de elaborar e divulgar o PROFA em vários estados brasileiros tive uma tarefa no grupo que foi a divulgação do Programa para as universidades estaduais e federais. Saí por este país visitando muitas universidades e consegui implementar o PROFA como conteúdo de disciplinas nos cursos de Pedagogia de algumas delas. A experiência mais significativa foi na UFAC (Universidade Federal do Acre) e na UNIFIEO (faculdade particular em São Paulo). Nesta última eu trabalhei 4 anos como professora da disciplina de Metodologia de Ensino, cujo conteúdo era o PROFA. Pude como professora nesta faculdade, ler em dois dias por semana, durante um ano inteiro, para meus alunos. No início todos achavam meio estranho eu ler um texto literário logo no início da aula. Com o tempo, não muito grande, seu eu lesse eles cobravam, pediam que eu fizesse a leitura e muitos deles começaram a trazer textos, trechos de livros que estavam lendo para compartilhar com o grupo. Depois de algum tempo, lá estávamos nós, eu e eles, indicando uns para os outros, livros que estávamos lendo. Ouvi relatos dos meus alunos e de professores que trabalhei dizendo que tinham descoberto a leitura e que reconheciam que liam para seus alunos com propósitos diferentes de antes, não liam mais como obrigação, como tarefa que faziam e nem sabiam porque. Liam agora para envolver os alunos com aquela situação, para que eles pudessem construir “o gosto” pela leitura. Muitos deles me falaram que contavam para os seus alunos que antes não liam e que estavam aprendendo agora, depois de adultos, a gostar de ler, de ouvir alguém lendo para eles. Passaram a cuidar do momento da leitura na sala de aula.

6. O que significou categorizar (Ler para... ..saborear “Cem anos de perdão”, de Clarice Lispector; ...apreciar “Memórias de livros”, de João Ubaldo Ribeiro; ...se encantar “Finá de trato”, de autor desconhecido – Guia do Formador, Módulo 1, Unidade 2) os textos sugeridos para serem lidos junto aos grupos de formação? De onde veio esta idéia?

Categorizar estas leituras desta forma veio como um recurso para seduzir o leitor...

7. Você continua lendo textos literários nos espaços de formação de professores em que atua? Como isto acontece?

Não leio com a mesma frequência de quando trabalhava com os grupos de formação do PROFA. Hoje meu trabalho está muito mais voltado para a formação de gestores das Secretarias de Educação. Mas em todos os encontros que vou, indico livros (geralmente os que estou lendo ou li) para o grupo. Não abro mão de discutir com eles a importância da escola se constituir num ambiente de letramento.

8. Existe, além da leitura, outros elementos dados pela cultura que você considera importantes para a formação dos professores? Quais são eles? (cinema, teatro, exposições, shows, concertos).

Todos eles são importantes sem dúvida alguma. Acima eu coloquei que indico livros, mas também indico filmes. Tenho trabalhado em locais em que a oferta de cinema, teatro, exposições etc. é extremamente precária, há locais que nem cinema têm... então o livro, a literatura passam a ter um valor ainda maior.

9. Por que ou para que indicar bons textos aos professores? Que resultados você espera que surjam com esta iniciativa?

Para ampliar seu universo cultural e para que possam valorizar a prática da leitura na escola.

**Transcrição de Entrevista - Margareth Buzinaro – Professora Cursista do PROFA
Local: Coordenadoria de Educação do Ipiranga, 18 de julho de 2007.**

Gostaria que você contasse como o PROFA começou a fazer parte de sua história de vida e de formação, como e por que você decidiu participar do Programa.

Na verdade, quando o PROFA estava sendo implementado, instituíram uma escola que seria escola piloto, era na região de São Miguel Paulista e era uma formação na verdade pra coordenadores, professores coordenadores e para professores alfabetizadores ali da região de São Miguel. Então uma escola, Escola Dario Monteiro de Brito, ou Dario de Queirós, não me lembro agora ao certo, que foi escolhida para ser a escola piloto e na época eu era diretora de escola, então, na verdade, eu não era público para esse curso, mas como eu sempre me interessei muito pelas questões de alfabetização, como eu tinha uma escola com 32 classes de alfabetização, classes de 1ª a 4ª série, eu me interessei pela formação e solicitei uma autorização especial para poder participar desse curso, e na época o supervisor responsável por esse projeto, por essa escola piloto, foi bem resistente “não, você não é público...” , mas aí as próprias meninas da formação, a Rosalinda e a Valéria elas intercederam, eu pedi para elas, conversei e acho que elas conversaram com a Rosaura e ela autorizou, que era mentora do Programa e ela autorizou, passou essa autorização para o supervisor e eu passei a fazer parte da formação que acontecia aos sábados, todos os sábados e a idéia era que, simultaneamente, as experiências que essas formadoras, a Valéria e a Rosalinda, fossem tendo na escola piloto fossem compartilhadas com outras formadoras do Brasil todo, por um site que faria circular as informações sobre as experiências de formação dessa escola piloto. Então, da minha escola acabou indo eu, uma professora e a minha coordenadora pedagógica e no final das contas, no último módulo restamos eu e a professora coordenadora porque a outra professora não pôde participar mais. Então a minha porta de entrada no Programa foi essa.

Você estava trabalhando como diretora e sabia...

Sabia que o Curso trataria das questões de alfabetização, as questões didáticas de alfabetização, mas eu não tinha lido nada a respeito do Programa e fui tomar pé mesmo do que se trataria no primeiro encontro. Eu sabia que o conteúdo central da formação seria didática da alfabetização, que ia se discutir práticas de alfabetização. E como eu sempre me interessei por isso eu falei “vamos lá saber o que é”. Foi muito engraçado porque o pessoal brincou muito dizendo “fala a verdade, você é diretora e você quer saber bisbilhotar o que é que a sua coordenadora vai aprender nesse curso pra ver se você vai deixar ela fazer alguma coisa na escola”.

E você acha que a sua escola seria um campo fértil porque vocês vinham discutindo as questões da alfabetização, as professoras tinham um dilema a tratar...

Na verdade, como foi que isso aconteceu, porque é que eu me interessei. Vinha se discutindo na minha diretoria de ensino sobre a necessidade de cada uma das escolas ser um pólo de formação, ser um local de formação continuada. Então, embora a gente não tivesse essas condições de tempo porque o horário de formação no Estado é completamente diferente do que o que a gente tem na rede (referindo-se á rede municipal de ensino da cidade de São Paulo) são 2 horas relógio por semana de formação, de horário coletivo, HTPC. Mas, eu e as minhas duas vices, minha coordenadora e minha professora coordenadora, a gente já vinha fazendo algumas tentativas de formação com os grupos de apoio, então nós formávamos o grupo, existe uma resolução no Estado que garantia a recuperação paralela para as crianças que tivessem dificuldade de alfabetização e um dos critérios que a gente tinha para admitir, porque o diretor poderia admitir esse professor que fosse fazer o trabalho com as crianças com dificuldades na alfabetização, só que a gente estipulou um critério para admitir as pessoas, que elas se dispusessem a fazer uma formação conosco, participar de algumas reuniões, de alguns encontros, para se preparar para fazer essa formação e aí foi nesse contexto que eu fiquei mais interessada ainda e falei “nossa pode ser uma ponte entre o que eu já estou tentando fazer na escola, junto com a minha coordenadora e minhas vices, porque todas nós somos adeptas às questões pedagógicas da escola, éramos, na época, e todas nós estávamos envolvidas com essa questão

de formar esse professor que fosse trabalhar com os grupos de apoio. E isso porque, normalmente, as pessoas que vêm para trabalhar com essas crianças, que têm disponibilidade são professores, são os menos experientes, então um critério que a própria Diretoria de Ensino dava era que esses professores apresentassem um projeto. Mas, normalmente, os projetos que eram apresentados pra gente, eram projetos com questões de auto-estima, de recuperar a auto-estima das crianças, etc., e nós queríamos projetos que dessem conta de ensinar às crianças o que elas não sabiam sobre leitura e escrita, mas sabíamos também que as pessoas não tinham, porque até isso era novo na época, não tinha essa história de que as pessoas sabiam, de fato, o que elas iam fazer. Então a gente inventou um novo critério, “olhe, nós temos aqui tantas turmas de apoio, cada pessoa pode pegar até cinco turmas de apoio, o que seria equivalente a 10 horas semanais, seria uma oportunidade de emprego sim, mas as pessoas estariam sujeitas a uma formação e a um acompanhamento nosso. Junto com isso entravam os professores das classes regulares, porque essas crianças estavam matriculadas em classes regulares, então, o que a gente fazia, trazia esse professor que iria trabalhar com o grupo de apoio no horário de HTPC do professor regular da classe e fazia essa conversa sobre as dificuldades das crianças junto com o professor da classe e o professor de apoio. Então foi um achado (referindo-se ao PROFA), eu fui realmente com essa expectativa e quando eu cheguei lá foi mais, muito mais do que eu esperava.

Quer dizer que vocês formaram um trio a princípio, depois uma dupla de formandos e por fim como formadores desses professores que assumiam os grupos de apoio...

A idéia era que, a crença que nós tínhamos antes disso (referindo-se ao PROFA) já estar na mídia ou nos meios educacionais, nós tínhamos crianças que precisavam de um atendimento especial e professores que tinham disponibilidade de tempo, mas não tinham o preparo necessário. E a gente tinha nas mãos a possibilidade de escolher um professor que tivesse um perfil mais aproximado e o critério que a gente estabeleceu por conta própria, porque na verdade a gente não tinha o embasamento legal para isso, mas já que a gente podia abrir esse espaço de ação, de atuação a gente... E a gente tinha, na verdade, alguns professores que eram eventuais na escola, que a gente sabia que tinham disponibilidade de tempo e disponibilidade para aprender, e tinha compromisso, então a gente foi oferecer também pra essas pessoas uma oportunidade de aprender mais em situação de serviço. Então foi isso.

Só que quando nós fomos oferecer essa formação, não estávamos no PROFA ainda, quando a gente começou a fazer o PROFA, a gente estava fazendo com as pernas que a gente tinha, isso foi em 2000. A gente estava com esse grupo de formação lá, fazendo o que podia, discutindo as teorias da maneira que a gente sabia, e a gente não tinha, o que nos faltava, mais conhecimento didático mesmo, sobre a didática da alfabetização. Então a gente discutia a psicogênese, os saberes das crianças, algumas intervenções que a gente conhecia, algumas possibilidades de atividades um pouco diferenciadas daquelas que as crianças faziam na sala de aula regular, mas a gente tinha algumas coisas já, também, a gente já tinha na escola investimento em práticas de leitura. Então a gente já tinha conseguido organizar uma gibiteca, a nossa sala de leitura que era repleta de carteiras velhas já tinha sido reformada, já tínhamos feito campanhas, já tínhamos conseguido a doação de bons livros, o PNLD na época tinha aqueles módulos paradidáticos, então a gente optou na escola e nos dois anos anteriores toda a nossa opção para as primeiras e segundas séries era de módulos paradidáticos, então esses livros compunham um acervo interessante para a nossa sala de leitura, então nos horários de apoio pedagógico o que a gente já sabia era que era muito importante colocar as crianças em situação de leitura, então algumas coisas que a gente vinha fazendo com alguns conhecimentos que a gente tinha, mas que não estavam sistematizados como veio com o PROFA sistematizado, então pra gente foi um achado, era uma resposta pra todas as angústias que a gente tinha pra “como eu faço para, de fato, ajudar essas meninas (diz Margareth, referindo-se às professoras) a fazerem um trabalho melhor dentro da sala de aula”, porque a gente tinha essa intenção, mas não tinha as informações necessárias, nenhuma indicação bibliográfica de estudo mais atual. O que a gente tinha eram aqueles livros pesados mesmo, da nossa formação, que a gente tentava então traduzir para as meninas de alguma forma e os Parâmetros Curriculares que, como em 1998 chegaram na escola, então a gente também se debruçou sobre os Parâmetros com as informações que eles traziam para poder discutir com os professores dos grupos de apoio.

E os resultados, tanto entre as professoras regulares da escola, como entre aquelas que vinham para os grupos de apoio?

Uma coisa que eu acho que eu fui aprendendo no PROFA e que foi muito legal, foi uma coisa de que nós não somos obrigados a saber o que fazer e como fazer, quer dizer o fato de eu ocupar um cargo de diretora e minha professora coordenadora, se nós não havíamos passado por um processo de formação, nós também estávamos em formação. Então o que foi mais bacana nessa relação foi que se estabeleceu que nós todas estávamos aprendendo, eu consegui discutir abertamente com as minhas professoras as experiências que eu estava tendo como alguém que também estava se formando, então os resultados eram muito positivos porque não tinha aquele melindre de eu saber muito mais do que elas, foi uma coisa assim “estão vendo, aquilo de que falei aquele dia, antes de começar o PROFA, não era bem aquilo, olha hoje eu já consigo ver um pouco mais de perto, com uma visão um pouco mais adequada, mais próxima do necessário aquilo que eu não via antes. Então com vocês também, está acontecendo a mesma coisa, porque a gente está aprendendo junto”. Então essa coisa de ser um parceiro mais experiente, porque estava tendo uma experiência de formação foi se instaurando na escola, então eu sempre digo assim, que é difícil você medir quantidade, mas a qualidade foi muito curiosa porque a interação entre os professores ficou muito melhor, a relação entre as professoras e seus não-saberes ficou muito mais suave, mais tranquila, o fato de poder errar para poder acertar passou a fazer parte do contexto do trabalho que a escola vinha realizando, a idéia que se tinha de projeto enquanto uma possibilidade institucional que era uma visão diferente que a gente tinha de projeto, uma coisa que abarcava a comunidade, mas que não chegava no miudinho; então a idéia de trabalho com projeto didático que a gente foi aprendendo junto, então essas coisas passaram a fazer parte do contexto da escola e acho que o resultado mais interessante é o relacionamento entre as pessoas e seus pares, o relacionamento das pessoas e seus saberes e não-saberes, com o conhecimento, e depois o relacionamento, nessa sequência inclusive eu acho, o relacionamento de fato dos professores com seus grupos de alunos porque “como eu olho para o meu aluno como alguém que está aprendendo, e que tem potencial de aprender mais do que o que eu estou ensinando?”. Então é o movimento de transformação de atitude, de postura e acho que isso foi visível já no primeiro ano de trabalho. Isso é como eu sempre digo, transformar em resultado nas aprendizagens das crianças, uma mudança imediata já é um processo um pouco mais longo.

Certamente vocês ouviam comentários como eu estou contente por tal experiência, por ter tentado isso e meus alunos foram bem...

Isso, exatamente, o que acontecia muito era isso, nesse sentido que eu digo que o relacionamento de respeito pelo seu momento de aprendizagem, seu momento profissional de aprendizagem e o momento de aprendizagem de seu aluno. Então esse tipo de conversa (sobre os resultados dos alunos) passou a ser natural, a fazer parte do processo de todos nós. Acho que esse foi o maior ganho. E a gente não tinha isso porque eu acho que é uma concepção que o PROFA traz, que conhecimento se constrói no processo de interação entre pessoas, pessoa-pessoa e pessoa-conhecimento, e eu acho que se tinha isso em algum lugar de minha concepção, de minha formação, isso se explicitou e se explicitou para o grupo. Então a idéia de você trazer um conhecimento teórico apenas para discutir em cima de um texto que era o possível para mim e para minha equipe na época, porque era o modelo de formação que eu tinha tido até então, foi substituído por um modelo de formação que coloca as pessoas diante de uma situação didática, de sala de aula que é um problema, que envolve um conceito, mas que envolve um procedimento e que envolve uma mudança de atitude também. Então esse conjunto de conteúdos veio no bojo do PROFA para mim e para meu grupo de professores.

Você disse que era diretora no tempo da formação e você teve chance, depois, como professora de trabalhar com alfabetização de alunos?

Quando eu terminei o PROFA eu fui convidada para fazer parte do grupo de formadoras do Programa e durante o último módulo do Programa estava tendo um concurso de professores só que eu não teria como fazer tudo isso, e eu achei que foi o momento e falei “bem, vou acumular esse cargo durante esse período, mas vou voltar para a sala de aula” foi então que prestei este concurso para professora e

exonerei meu cargo de diretora. Então eu abandonei meu cargo de diretor e voltei a ser professora, só que eu voltei a ser professora na educação infantil e na educação infantil eu fui tendo outras experiências com alfabetização, numa outra faixa etária e isso já faz cinco anos. E aí foi esse processo todo de voltar e na minha experiência como professora, lá na minha escola como diretora o que acontecia é que cada uma de nós, eu a minha coordenadora e uma de minhas vices, porque eu tinha duas, a gente assumia sempre um grupinho de crianças, a gente pegava as crianças que apresentavam mais dificuldades porque na verdade a resolução, essa resolução do Estado, ela garante só duas horas por semana para cada grupo de crianças e é óbvio que a gente fazia alguns arranjos para que as crianças que precisassem de mais apoio pudessem freqüentar também outros grupos, mesmo que não fosse oficialmente e nessa possibilidade de freqüentar mais dias, nós assumíamos algum grupo de crianças, não é um grupo em sala de aula então é uma experiência completamente diferente. É um grupo de 8 a 10 crianças e a gente escolhia as crianças mais velhas, então as crianças que tinham questões de alfabetização ainda no 3º e o 4º ano, então era com essas crianças que nós ficávamos, pois a gente sabia que essas crianças eram um desafio maior. Então as minhas primeiras experiências foram com crianças de apoio e depois, com as crianças de educação infantil de 3º estágios. Nestes 5 anos eu fui fazendo algumas opções, por 3º estágio quando eu podia, depois eu optei pelo 2º e no ano passado eu optei por 1º estágio, e aí eram outras questões, na verdade, que acho que entra a questão de que a gente tem um longo caminho a percorrer, que é a questão da gestão da sala de aula, porque você tem alguns conhecimentos sobre o processo de aprendizagem das crianças, sobre a didática que você pode usar, sobre o conteúdo língua, linguagem mesmo que você vai adquirindo, mas você tem uma coisa que é a gestão de uma classe com 37 crianças que era o que eu tinha no ano passado, 37 crianças com 3 e 4 anos. Aí é um outro conhecimento que você constrói na prática. E eu aprendi muito, tenho aprendido muito e acho que principalmente porque tenho sido resistente de sair porque acho que é um espaço real de formação a sala de aula.

Você chegou a ser formadora do PROFA, então?

Eu fui formadora do PROFA, em 2002 eu já era formadora do PROFA. Eu trabalhei pelo Ministério em 2002 e desde então eu nunca parei. Fui formadora em São Bernardo do Campo, desde 2002 este é o primeiro ano em que eu não trabalho em São Bernardo do Campo. Só que lá qual a matriz de conteúdos é do PROFA, mas aquelas formações que são oferecidas no início que o pessoal chama de PROFINHA, então eu sempre trabalhei com esses grupos, grupos de apoio lá em São Bernardo do Campo, eu sou da equipe da Regina Câmara, a Rosânia, um pessoal que trabalha aqui nesta Secretaria – SME-SP –, a gente sempre trabalhou lá também, então eu acabei me tornando formadora do PROFA também.

Você tem lembranças do momento de “leitura compartilhada” que acontecia nos encontros do PROFA? Quais lembranças? Como eram esses momentos?

Com certeza, marcou muito porque, aliás, foi uma das coisas que caracterizou a diferença do Programa em relação a outros processos de formação, que eram algumas coisas que eram trazidas como conteúdo de formação de professores e eram realizadas pelas formadoras. Então toda a discussão a respeito da necessidade de formar professores leitores, de formar leitores e crianças, alunos-leitores, de garantir situação de leitura diária por alguém que já é um leitor experiente para os grupos, então isso era feito e a Rosalinda e a Valéria faziam isso com maestria, elas escolhiam, porque nós tínhamos no próprio Programa uma seleção de textos, uma coletânea de textos, então fomos entrando em contato. Eu, por exemplo, eu sempre fui leitora, sempre gostei muito de ler, mas a mim, por exemplo, foi muito interessante ver um material de formação que organizava um acervo, de bons textos, de textos interessantes, curiosos, de gêneros diferentes que falavam, que traziam autores diferentes, num espaço de formação. Então eu lembro sim, lembro muito.

Foi a primeira vez que você se deparou então com um programa de formação que tinha o texto literário?

Foi a primeira vez. Normalmente as outras formações traziam textos de sensibilização, normalmente toda formação traz alguma situação de leitura, mas eram sempre textos de sensibilização. Então eram aqueles textos que fazem você pra produzir uma espécie de catarse, pra você entrar em contato com aquele conteúdo que vai ser trabalhado, aquele texto pretexto. E com o PROFA não, ele trazia assim “olha que bacana, alguém escreve coisas muito legais a gente precisa ler, precisamos conhecer mais sobre isso” E aí a Rosalinda e a Valéria, elas traziam muito isso, “nossa gente que bacana, hoje a gente escolheu o texto de tal autor que a gente adora...” E elas começaram com essa leitura feita com os textos da coletânea, mas já no final do módulo 3 elas já traziam livros, então a leitura já era feita no livro, no suporte mesmo, então já vinha a leitura da biografia, uma nota biográfica daquele autor, então elas colocavam a gente mais em contato com o contexto em que aquele texto foi produzido, quer dizer era um trabalho mais refinado ainda do que nos encontros iniciais.

Então nesse momento de leitura compartilhada, além da leitura propriamente dita vocês tinham chance de fazer alguma discussão, de alguma conversa....

Eu acho que a idéia delas era apresentar, seduzir para a leitura. Então, por exemplo, trazer um texto do Mario Quintana e falar alguma coisa sobre o Mario Quintana, ler uma nota biográfica dele, então, “olha gente, hoje, o texto é desse livro, mas o Mario Quintana já escreveu isso e aquilo, vocês já viram?”, aquele momento de seduzir, de falar “vamos acordar que agora a gente vai ler um texto muito bacana”.

Em outras situações, por exemplo, a Ilha Desconhecida que lia-se em vários momentos, porque às vezes a gente tinha uma formação que era o dia todo, a gente tinha encontros que duravam oito horas e então lia-se um trecho no começo, depois na hora do café lia-se mais um trecho, depois na hora do almoço, mais um trecho, voltava do café da tarde e lia outro trecho e no final a gente lia outro. Então era uma coisa de marcar pela sedução, pra dizer assim “é porque é muito bom ler. Vamos ler porque é muito bacana?”, e elas faziam isso de uma forma muito interessante.

E você também fazia com suas professoras?

Eu também fazia com meus professores, é uma coisa que a gente foi construindo também, fazer e levar. Então isso também é outra coisa. Imagine, por exemplo, um contexto de escola, tanto que hoje em dia já se recomenda, “não esses textos impressos a gente já abriu mão disso...”, eu ainda sou favorável a ter isso. Hoje o pessoal fala “não, a gente leva o livro, lê o livro”, mas eu fico pensando, para o diretor, para o coordenador que, não sei, ou ele não é leitor, ou ele não tem um acervo bacana pra ler, vamos dizer assim, ter lá um acervo já é alguma coisa. Então eu, por exemplo, naquela situação de escola, minha escola tinha 2.120 alunos, 115 funcionários, eu era envolvida com tudo o que acontecia simultaneamente, e por mais que eu tivesse uma equipe maravilhosa, nunca fiz nada sozinha, sempre tive uma equipe muito bacana na minha escola o que fazia toda a diferença, mas nós todas tínhamos muitas dificuldades de ir lá, pesquisar um texto bacana, encontrar, eleger, e quando a gente fez o PROFA o que a gente tinha, a gente tinha os textos bacanas para ler com as nossas professoras, então ter aqueles textos, entregar uma cópia para cada uma pra que elas tivessem um acervo, para que elas pudessem escolher o que ler para seus alunos também. E aí parti para a experiência de trazer livros que eram bacanas de serem lidos para as crianças, compartilhar essas coisas todas. É você ter um acervo literário, em papel que não é o próprio portador também é interessante para situações de formação na escola, principalmente porque a gente está careca de saber que nós somos um país de não-leitores, então mesmo entre os professores, entre os diretores, entre os coordenadores, poucos são de fato leitores, que têm práticas de leitura permanentes, constantes, de boa literatura, de bom material escrito. Então é difícil eleger, pra quem não é leitor eleger. Dizem que isso não se ensina, mas eu acho que se ajuda a construir.

Você se recorda de um texto em específico lido nesses momentos, quando você estava em formação?

Tem vários. Daniel Pennac, Rubem Alves, os da Clarice Lispector, todos os que foram lidos. “Ilha desconhecida”, de Saramago. Esse é fantástico, encantador. Acho que eu diria esse.

Até porque durante a leitura, elas contavam pra gente como elas tinham entrado em contato com os livros, qual foi a situação em que elas ouviram pela primeira vez essa história. São várias as situações. Acho que me lembro, porque além dos textos, tinham textos de outros professores, outras formadoras, “De nós para vocês”, por exemplo, eram formadores que escreviam para as equipes de formação. Muito bacana. Um tratamento totalmente diferenciado.

Então você pode afirmar que a experiência de leitura de textos literários durante o PROFA foi uma experiência interessante, importante pra você?

Com certeza. Pra mim como pessoa foi porque eu passei a conhecer alguns autores que eu ainda não conhecia, passei a procurar, por exemplo, Rubem Alves eu gostava muito, já tinha um movimento naquela época de um pouco assim “ah, deixa o Rubem Alves pra lá”, porque entrava um pouco nessa coisa de choque, de sensibilização, de qualquer coisa, então as pessoas achavam meio que... as próprias pessoas que estavam organizando a formação... Então foi interessante porque eu não tinha essa visão, pra mim foi um jeito de aprender a analisar, inclusive. Então, o que eu estou lendo, onde que se encaixa?, que gênero é esse?, só por prazer?, que tipo de reflexão eu posso fazer? Então trouxe isso, como pessoa. E até outra questão, por exemplo, o quanto eu sempre fui louca por música, eu adoro música, sempre gostei muito de música. O Chico Buarque, por exemplo, ser um poeta, de ser escritor, e de ser um músico, então apreciar pela qualidade dos textos e etc. e tal, eu já era, isso eu já tinha. Mas de olhar, por exemplo, pra outros tipos de textos com outros estilos, isso eu não sei se vou me lembrar mas..., ele brinca muito com a voz..., mas é assim um texto super fora do ar...

João Bosco! Então, eu conhecia alguma coisa do João Bosco, mas aquela assim, “Corsário”, aquelas músicas mais assim. E aí a eu li, na coletânea estava, e numa situação nós lemos “Siri recheado e o cacete” e eu falei “mas que cara”. E aí eu fui ler “Gênesis”, fui conhecer um pouco mais das composições dele e passei a gostar, tanto que eu não tinha nenhum CD dele na minha casa, hoje eu tenho vários CDs do João Bosco. Então, ultrapassa a questão do livro, do texto e entra em outros campos, porque o acervo trás textos como reportagem, entrevistas e tem tanta coisa.

E como professora?

Como professora, acho que essa possibilidade de você realmente seduzir pelo exemplo, se era um propósito, “como é que o professor forma um leitor a partir da sua condição de leitor, da sua própria condição de leitor?”. Eu nunca tinha pensado nisso, até então a leitura, de textos numa situação de formação era daqueles textos, porque era aquilo que eu tinha vivido até então. Como professor pensar “que bacana!” ler para alguém, ler para os outros, ler para as crianças, ler para os professores pode ser uma situação de tanto prazer, que realmente pode seduzi-los, vai seduzi-los, pra eles terem interesse de fazer leituras, pra eles também procurarem fazer, conhecer mais. Pra além da questão da leitura, conhecer, saber mais sobre as coisas e a literatura ela possibilita isso, você viajar para lugares pra os quais você nunca foi, então desde os contos de fada... Então, eu, por exemplo, eu como professora eu já tinha, eu já tinha isso, era apaixonada pelos contos de fadas, adorava ler, já lia uma porção de coisas para as crianças, como professora, eu fui alfabetizadora, mas eu fazia muito mais intuitivamente, muito mais porque eu era leitora, do que com o intuito de dar, do que com um propósito mesmo de dizer “olha, essa é uma boa situação pra se conquistar o leitor, pra se construir hábitos de leitura”, se é que isso é possível.

Então você acha que o PROFA ajudou a organizar toda uma sensibilidade que você tinha para a leitura, como leitura pessoal, como leitura para seus alunos, a identificar as motivações...

O propósito didático mesmo porque quando leio para meus alunos, o que estou fazendo, o que eles estão aprendendo? Então tem todo um desenvolvimento teórico que vem depois que veio sendo

discutido, no corpo da formação que é “os alunos aprendem sobre a linguagem que se escreve, quanto mais contato eles tiverem com bons textos, mais eles vão conseguir aprender escrever, inclusive, eles vão conseguir transpor o conhecimento para a sua própria situação de escritor depois”, Então isso vai sendo discutido ao longo da formação. Mas tinha uma coisa que é, não é porque ela foi discutida, mas porque foi realizada, é porque ela era feita, como eu disse, como maestria, ela era feita com características muito próprias de quem realmente gosta de ler e que realmente comunica esse comportamento leitor, e elas fizeram (referindo-se a Valéria e a Rosalinda, as formadoras) muito bem.

Depois de ter feito o curso, você acha que lê mais, ou que lê com a mesma frequência de antes?

Eu diversifiquei mais. Eu sempre li, mas eu acho que, como eu falei, desde você parar e falar “espera aí”. Como eu gostava muito de música uma coisa que me chamou a atenção foi parar e prestar atenção não naqueles que eu já conhecia, eu sou capaz de cantar quase que todo o repertório do Chico, por exemplo, porque eu sempre gostei, mas diferente disso, dizer assim “não, espera aí, outras pessoas escrevem também outras coisas, produzem outros estilos de música, mas que também têm um conteúdo poético muito legal, muito interessante”. Então por mais que não seja literatura, você fala “abrir os olhos”. Hoje eu tenho conhecimento, eu busquei muitos outros. Então na área do texto poético, eu sempre gostei de Fernando Pessoa, da Cecília Meireles, mas eu fui ler outras coisas, fui conhecer outros poetas, fui prestar muito mais atenção do que já tinha prestado em Mário Quintana, em Thiago de Mello, em poetas mais jovens, no Manoel Bandeira, a gente já tinha um histórico de que ele era bom, mas eu fui de fato ver o quanto ele era bom, pra entender melhor o que se dizia.

Como era o momento de leitura que você fazia para seus alunos?

Então vamos entrar no detalhe que é o que pega. Pra mim, construir, constituir essa competência de ler para as crianças foi construir uma competência que eu não tinha e eu descobri que eu não tinha, porque é justamente o que eu disse, é a questão da gestão daquele grupo, como é ler para um grupo de 35, 40 crianças, um grupo de 80 crianças quando você junta duas turmas, como você faz isso? Qual é a diferença entre ler a história e contar a história? Na educação infantil a gente usa mil e uma artimanhas. Eu sou de fazer muita palhaçada, de encenar... e eu tinha uma coisa de contar a história e aproximar as crianças pelo gesto, por um pedaço de pano, uma coisa assim, eu tive que aprender a pegar um livro e ler o texto tal e qual ele está lá, de pegar um conto de fadas, isso foi uma coisa que eu aprendi no PROFA também “por que simplificar um trecho? por que achar que a criança não será capaz de compreender aquilo?”, então eu fui melhorando essa competência. As primeiras experiências foram frustrantes, porque você lê e um cutucava, outro levantava, outro chutava e coisa e tal, e era assim por que? Porque enquanto eu estava olhando para o livro eu não estava olhando para eles, então foi uma questão de aprender mesmo o procedimento de ler sem perder a entonação, a expressão, como fazer para chamar a atenção das crianças, estudar aquele texto, me preparar antes, preparar aquela leitura, que era coisa que eu também não sabia, não era uma coisa que estava óbvia pra mim, que eu precisava primeiro ler muitas vezes o texto e refletir um pouco sobre qual trecho do texto eu poderia dar mais ênfase, que eu poderia parar num determinado momento pra continuar a história num outro dia, é um procedimento didático que eu tive que aprender. Eu melhorei bastante nos últimos anos, mas eu acho que tem muita gente que faz melhor que eu ainda.

Existe, além da leitura, outros elementos dados pela cultura que você considera importantes para a sua formação? Quais são eles? (cinema, teatro, exposições, shows, concertos).

Na verdade eu acho que tudo. Na verdade eu acho que o professor não é inserido na cultura, eu acho que as possibilidades, inclusive financeiras, de participar de eventos culturais são limitadas. É obvio que você pode ir ao Espaço Unibanco, sábado, 11 horas da manhã, e assistir a um filme sem pagar nada; você pode ir a um centro cultural e assistir a uma peça de teatro que está sendo encenada no pátio. Então, não é que não existam alternativas, mas o quanto as alternativas são divulgadas, o quanto as alternativas podem atender a todo esse público, e o quanto seria muito mais interessante que o professor não tivesse que escorregar pra ter acesso, que ele pudesse, de fato, poder custear a sua cultura. Então para a formação do professor faz diferença sim, ele ir ao teatro, ao cinema, apreciar uma

exposição, uma obra de arte, etc. Eu acho que faz muita diferença sim. Mas eu fico pensando que a maior parte do que se constrói sobre cultura é participando de eventos culturais, eu acho que não se aprende em situação de formação, se aprende, principalmente os especialistas vão lá e vão aprender cada vez mais, mas eu acho que a inserção na cultura, seja lá a de sua comunidade, seja a constituída socialmente, precisa ser respeitada, a gente precisa ter acesso, eu acho que faz muita diferença sim. A leitura, para um professor alfabetizador ela é essencial e indispensável, mas a sensibilidade, até porque a sensibilidade gera, o contato gera sensibilidade, a sensibilidade gera uma atitude e a atitude gera sucesso no que você faz. Então não dá pra desvincular, então eu acho que quem tem mais acesso tem mais poder.

Você lê para...

Eu leio principalmente para estudar, eu preciso, faz parte de minha profissão, então eu leio principalmente para estudar, o primeiro motivo que me leva a ler é saber mais sobre o que eu preciso saber, pra fazer bem o que eu preciso fazer.

Em segundo lugar, esses dias eu estava comentando com as pessoas aqui, que eu estou com saudades de ler um romance sem nenhum compromisso, porque a gente lê, eu, por exemplo, leio muito crônicas, leio muito contos, então eu pego um livro da Adriana Falcão e leio pra me divertir e leio para preparar as leituras que eu vou fazer para as outras pessoas também, e as coisas podem acontecer simultaneamente porque enquanto eu seleciono um texto que eu vou ler pra o meu grupo de formandas, de professoras, de coordenadoras, eu também estou me apropriando de novos textos. Neste contexto, eu acabo lendo muito. Agora, o que eu não tenho lido e estou com muita vontade de ler é um romance, um texto sem nenhum compromisso, porque você não lê um romance para ler para alguém, você lê um romance para você, e realmente eu não tenho lido romance, por exemplo, mas tenho lido muito. Tenho lido muito pra compartilhar com minha família, com meus filhos que são estudantes, minha filha que é da área de Letras, que lê muito, então ela compartilha muito comigo e eu com ela.

Transcrição de Entrevista - Rosa Maria Monsanto Glória – Professora Formadora e Idealizadora do PROFA

Local da Entrevista: Santo André, SP – residência da professora Rosa, 19 de julho de 2007.

Quando nós terminamos o material, quando ele começou a ser implementado, a gente tinha um período que a gente chamava de Fase 1 que era para formar formadores, de quatro dias, e aí a gente foi por esse Brasil afora formar uma porção de equipes. Quando já estava mais ou menos, a grande maioria dos Estados já tinha uma equipe local, começou uma reorganização de coordenação, porque a Rosaura e a Rosana não davam conta de atender todos os Estados e aí formou-se um equipe de coordenação e eu fiz parte desta equipe. Eu acompanhava Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas, Goiás e Rio de Janeiro. Então era um trabalho meu com os formadores locais, em cada Estado tinha uma equipe que a gente chamava de Rede, de duas, três pessoas, que fazia a formação, o acompanhamento do Programa e eu fazia um gerenciamento com elas, uma parte pedagógica, mas também uma parte de gerenciamento do Programa, a quantas andava, quantos professores, então eu acompanhava esses cinco Estados, na época do Ministério.

Você não foi formadora, você foi uma das elaboradoras do material?

E aí o que eu fiz foi a formação dos formadores, e ainda faço isso, agora com o Letra e Vida, porque o Programa continua no Estado, o que eu faço ainda hoje é formar formadores.

Você está envolvida com o Letra e Vida, então?

Sim, com o Letra e Vida. Na verdade, desde que o Programa começou eu nunca deixei dele e nem ele me deixou.

Porque o Letra e Vida é uma situação do Estado de São Paulo. Então você esteve em todos esses Estados e agora mais próxima do Estado de São Paulo...

Naquela época, a Secretaria do Estadual de São Paulo não aderiu ao Programa, a gente tinha vários municípios do Estado de São Paulo, mas a rede estadual não, é uma questão política. E quando terminou no Ministério, eles é que nos chamaram. Na verdade, eles contrataram a Telma Weisz e pediram que ela trouxesse o Programa para a rede, só que trocou o nome, porque tem a coisa das vaidades também.

Qual é a sua formação?

Eu sou pedagoga.

Como foi que o PROFA te encontrou, ou como você encontrou o PROFA?

Na verdade, a Rosaura é que me achou. Eu sou da Secretaria Municipal de São Bernardo, da equipe técnica, e com a municipalização da rede de São Bernardo, foi em 1996, São Bernardo municipalizou as escolas estaduais e uma pequena equipe cuidava do ensino fundamental, uma equipe de três pessoas e eu era uma delas, e a gente tinha bastante experiência com o infantil e nenhuma com o Fundamental e nós fizemos uma pesquisa para saber qual era a principal dificuldade dos professores do Estado porque a gente tinha que começar por algum lado a formação, e a questão era a alfabetização e era a língua. E aí aquela coisa de um indicar o outro, e nós encontramos a Rosaura, alguém indicou a Rosaura para vir dar formação para nós aqui em São Bernardo. Ela acompanhou o trabalho da gente por uns dois, três anos. E ainda na época do Parâmetros em Ação, a Rosaura fazia parte da elaboração do material e ela precisava de formador e ela me convidou para fazer parte da equipe, meio que como free-lancer, então uma vez por mês, ou uma vez a cada dois meses eu ia só fazer uma Fase 1 pontual. No final de 1999, ia começar a elaboração do PROFA e ela precisava de gente, ela me convidou para que eu fizesse parte da equipe, o que eu fiz foi pedir afastamento de São Bernardo e na verdade eu não voltei mais, eu continuo com afastamento desde 2000. Então, fiquei até 2002 cedida para o Ministério da Educação e agora eu fico cedida para a rede estadual. Há um acordo, o governador interfere. E então foi assim, na verdade foi um acaso feliz. Ela me viu fazendo formação, gostou do trabalho e me convidou para fazer parte da equipe.

Você tinha trabalhado como professora antes do período da Secretaria de São Bernardo?

Eu fui professora do ensino fundamental, de EJA e de educação infantil e em São Bernardo eu fiz um trabalho de orientação técnica, esse trabalho mesmo de acompanhamento pedagógico das escolas.

Quais aspectos você considera importantes com este exercício de leitura em se tratando de uma proposta de formação contínua de professores alfabetizadores?

Esta questão da literatura, de formar leitores, o viés que ela entrou no Programa é um pouco este, de formar leitores. A gente sabe que os professores de um modo geral não são leitores. O que a gente já vinha vivendo na formação, antes mesmo do PROFA, e de outras formações, é que sempre tinha um ritual de início, a idéia era fazer uma dinâmica de acolhimento, de fazer com que as pessoas se interessem, o que na verdade era uma grande situação de saia justa porque quem está fazendo a dinâmica fica cheio de idéias e quem participa fica constrangido. Quando eu comecei fazer algumas formações onde, ao invés disso, o formador lia para o grupo, praticamente essas mesmas pessoas começaram a trazer isso, trazer um texto literário para leitura em voz alta no grupo. No começo causou mesmo um estranhamento e no PROFA a gente começou a trazer isso com uma intencionalidade, de pensar “olha, se a gente quer formar leitores, nossa preocupação é que as crianças sejam melhores leitoras e escritoras, então é preciso que os professores também sejam e aí um jeito de fazer isso era trazer o texto literário para eles”. Então esse era um viés, de fazer com que eles conhecessem outros autores, tivessem essa diversidade, a gente falava tanto naquele tempo, muito mais do que hoje, “ah, é

importante trazer, fazer o contato das crianças com a diversidade”. Então a idéia era essa fazer com que os professores também entrassem em contato com essa diversidade.

Para ser bem sincera, penso eu que a maioria dos formadores, que a gente estava formando naquele momento, não tinha muita noção da dimensão que isso teria. Bem, estava no Programa e eles mesmos cumpriam como um ritual, alguns até inventavam fazer essa leitura como uma dinâmica, porque essa era uma experiência muito próxima, a gente estava ali meio que rompendo com esse jeito de fazer leitura. Eu cheguei a ver e a assistir grupos em que as pessoas dramatizavam, ou punham instrumentos, pra ficar mais bonito, floreavam a leitura e isso passou a ser uma discussão grande, ainda é até hoje, a leitura em voz alta feita pelo formador ou pelo professor ainda é motivo de discussão grande com os formadores e com os professores na questão da função.

Mas eu penso que a gente, com essa intencionalidade clara e com essa insistência, não deixou morrer a idéia, o fato de ter três textos no material e tal fez com que muita gente se interessasse pela leitura em si. Eu comecei a perceber, por exemplo, na maioria das vezes eu não lia um texto na coletânea, eu levava o livro e lia. Eu comecei a perceber que aqueles livros começaram a aparecer, numa próxima vez alguém “olha, sabe aquele livro que você trouxe da outra vez, eu comprei e gostei”, e aí comentava com o grupo e aquilo acabou se tornando mesmo um grande momento de indicação literária, sendo que não 100% mas uma boa parte dos formadores se tornaram melhores leitores depois dessa situação. Mas acho que tem uma coisa por trás que é essa da insistência de quem faz formação, de ter clareza da função dessa leitura e outra é a gente ser um bom leitor também, alguém que lê de qualquer jeito não consegue isso no seu grupo. De qualquer jeito que eu digo é a questão da entonação, do cuidado, de fazer uma preparação do texto antes, de retomar no final ou fazer uma conversa depois, quem conseguiu fazer isso de verdade e ter clareza dessa função conseguiu formar leitores nos seus grupos, porque acho que a maior relevância dessa situação é esta.

E como foi, nesse processo de constituição do material, escolher os textos?

A gente elegeu alguns critérios, um deles era, primeiro do ponto de vista discursivo, porque tinha que olhar para essa questão: textos bem escritos, ter autoria, serem autores renomados, até para poder validar a ação, autores de peso, autores de quem as pessoas já tinham ouvido falar pelo menos, porque aí parece que dá um status diferente, “ah, está lendo Clarice Lispector”, “ah, tem lá um texto de Jorge Amado”, então as pessoas se reconhecem de alguma forma. E essa questão da literatura do ponto de vista discursivo. A gente procurou também variar um pouco a finalidade, por exemplo, a gente tinha textos para encantar, textos para divertir, então pensar um pouco na forma, como os textos estavam construídos para que o formador tivesse opção de não por três textos do mesmo autor na mesma Unidade, variar, o mesmo autor que aparece no Módulo 1, aparecer no Módulo 2 ou 3 depois, pra que pudessem ouvir o mesmo autor mais de uma vez. Então a gente foi tentando costurar, organizar, na verdade não tinha uma ordem, mas cuidar da variedade para que ela tivesse um leque de opções grande a ponto do formador poder também por um peso da sua opção “na gostei deste texto e não vou lê-lo para o meu grupo”, ou “este aqui eu vou guardar para ler mais adiante” e que eles também pudessem se enriquecer com aquilo e nós também, porque a gente conheceu uma porção de texto nessa situação.

E como nós éramos muitas, todo mundo foi fazendo uma grande peneira, lendo, lendo, lendo e trazendo os textos e a gente foi fazendo opção. Foi um texto feito a muitas mãos que no final centralizava na Rosaura, ela tinha este olhar do inteiro, ela e a Cristiane, Cristiane que costurava a colcha de retalhos toda e elas é que iam casando tudo.

O que significou categorizar (Ler para... ...saborear “Cem anos de perdão”, de Clarice Lispector; ...apreciar “Memórias de livros”, de João Ubaldo Ribeiro; ...se encantar “Finá de trato”, de autor desconhecido – Guia do Formador, Módulo 1, Unidade 2) os textos sugeridos para serem lidos junto aos grupos de formação? De onde veio esta idéia?

Isso era um pouco pensando nas finalidades da leitura, acho que hoje a gente tem mais clareza disso, bem estou pensando em mim, a gente não se reuniu mais para discutir sobre, nós temos trabalhos próximos mas, não juntas, parte da equipe está na Letra, outra parte, Rosaura, por exemplo está na Unicamp. Mas eu penso que naquele momento a gente começou a anunciar essa idéia da finalidade da

leitura “estou lendo para que, para me encantar, para me divertir?” e a gente queria ir dando pistas para as pessoas que não se lê com um único propósito, eu acho que era um pouco disso que a gente tinha em mente, embora nada fosse muito teórico, não era uma ordenação teórica, a gente estava arranhando. Mas eu acho que era um pouco isso que a gente tinha na cabeça, a idéia de dar foco pra quem fosse ser formador depois, porque a gente estava lidando com pessoas que a gente não conhecia e essa coisa de escrever material para alguém que não tem cara ainda, a gente não tinha idéia da formação das pessoas, a gente sabia que poderia ser alguém que fosse professor, alguém da equipe técnica, poderia ser qualquer um. Então, quanto mais prescritivo era melhor pecar pelo excesso do que correr o risco de não ser compreendido, tanto é que o tempo todo a gente coloca “importante”, é porque a idéia não era monitorar, mas dar bastante informação para quem fosse ser formador para que pudesse se sair bem e pra que pudesse atingir os objetivos que a gente estava propondo ali. Então, nesta questão da leitura também era um pouco isso, porque quando ele fala “é para se encantar...” dá até uma dica de como ele vai ler, de como ele vai recomendar, o que ele vai falar do texto.

Você escreveu alguma parte, em específico, do material?

Já nem sei mais quais partes, mas nós nos organizávamos por Unidades, não dava pra todo mundo escrever tudo, então, por exemplo, ninguém escrevia material sozinho também, em duplas ou trios a gente fazia alguma Unidade. Algumas de leitura eu fiz: “Todo dia é dia de ler”, aquela de listas, outra de textos de memória.

E quando você trabalhava na rede, como professora, você já estava imbuída dessa perspectiva de trabalho com as crianças, de leitura, da questão da alfabetização firmada na questão da leitura e da escrita?

Já. Aqui em São Bernardo, na educação infantil a gente vinha tendo uma discussão de Língua, já há alguns anos, em que o foco da leitura, não da leitura em voz alta só, mas da literatura infantil como meio, como instrumento de aprendizagem da Língua para as crianças, já era uma discussão não tão clara como eu fui ter depois do PROFA, porque eu aprendi muito neste processo de elaboração, mas a gente já tinha isso como uma coisa forte, tanto é que nós éramos três loucas, na verdade, a gente estava recebendo uma rede estadual que a gente não conhecia, que já vinha formatada e que estava brava por ter vindo, eles não queriam ter sido municipalizados, estavam vindo a contra gosto, e a gente começou pelo viés da leitura porque era o que a gente mais sabia, da importância da leitura, mas da leitura muito mais na questão do criar espaços para a leitura, então pensar na organização de bibliotecas nas salas para disponibilizar os livros para as crianças e de fazer leitura em voz alta para o professor mas sabendo muito menos do que eu sei hoje, eu sabia que era importante, mas não tanto. E a gente começou como xeretas, a Rosaura entrou nesse meio, a gente já tinha começado e acho que até foi por aí que ela acabou gostando do trabalho e a gente já estava com algumas coisas como que alinhavadas e ela contribuiu muito e era o que a gente estava disposta a fazer.

Então São Bernardo tinha uma rede que já vinha discutindo essa questão da leitura?

Já vinha no Infantil e é claro que transportou a discussão para o Fundamental, tentando adequar, o que era mais difícil era adequar, pois a gente atendia as primeiras séries, mas não atendia as quartas séries e a gente não tinha esse conhecimento todo foi aí que ela ajudou a gente Um pouco o Parâmetros de Alfabetização nasceu nesse momento em que a gente estava, a gente tinha feito uma pesquisa sobre qual era a principal dificuldade do professor e 80, 90 % disse que era alfabetização e a gente com aquilo na mão foi quando contratou e disse “e agora?”. Ela pegou a pesquisa na mão foi pra Brasília e disse “Olha, se São Bernardo que é uma rede que vem discutindo coisas, diz que a principal preocupação é a alfabetização, que dirá o resto do país?”. Foi um pouco aí que validou a necessidade de escrever o PROFA porque se não teria nem nascido, porque assim, na verdade, ele ia ser uma revista, ou duas, com dois programas de vídeo, mas na hora que a gente começou a listar coisas e ver o tamanho da encrenca, não dava para ser. Ela teve que brigar muito pra que conseguisse e a pesquisa ajudou. Nesse momento eu estava em São Bernardo e a pesquisa ajudou a comprovar “olha, São Bernardo que é uma região que vem investindo há bastante tempo diz isso...” e aí validou.

Pensando no processo de formação de formadores, como os professores que estavam em curso reagiam á questão da leitura de textos literários?

Você disse que era uma idéia importante porque vocês queriam formar formadores de leitores e como os professores reagiam diante disso?

Eu acho que todo mundo se encantava porque é gostoso ouvir alguém lendo, mas a maioria não tinha clareza da função, eu acho que ele estava só no lugar da dinâmica, então, a pessoa faz uma dinâmica agora, então agora ler, como se a leitura também fosse uma dinâmica. Eu penso que eles foram compreendendo a relevância, à medida em que foram percebendo o efeito em seus próprios grupos e que a gente foi tematizando isso com eles porque essa discussão foi sendo retomada. Então, faz-se a Fase 1, elegem-se alguns formadores, também alguns não tinham perfil. Aí existiam esses quatro dias de formação e um encontro quinzenal com os formadores locais que é o que a gente chamava de representante da rede. Então esses representantes das redes iam retomando essa discussão com eles, então ela foi sendo construída à medida em que eles foram se vendo formadores, mas penso eu até pelo o que eu observo nos meus grupos, porque na época do PROFA eu não formava diretamente os formadores de professores, no Letra e Vida é que eu formo os formadores e consigo enxergar isso com mais clareza que a maioria não tem dimensão da importância dessa situação, eles acham que é só uma dinâmica, um ritual de início, e à medida que o grupo vai percebendo na forma do cara escrever diferente, da felicidade que eles têm ao dizer “ah, eu levei este texto para a minha classe e as crianças gostaram”.

É no encontro com o texto e na maturidade do grupo...

E no uso constante, não deixar morrer a discussão, porque se a gente falar que ler faz bem para as crianças, “ah, ler é bom...” ninguém vai dizer que não isso está no ideário de qualquer pessoa “a leitura faz bem pra saúde”, a televisão fala “um país se faz com homens e livros”, ninguém nega, mas perceber de fato qual é a função é só pondo luz nessa análise, e aí quem faz é quem está formando o formador, porque se esse formador de formadores não ficar sensível a essa discussão é possível que ele passe o tempo todo achando que é só um ritual de início pra acalmar o povo e fazer prestar atenção e não é isso.

Existe, além da leitura, outros elementos dados pela cultura que você considera importantes para a formação dos professores? Quais são eles? (cinema, teatro, exposições, shows, concertos). Com que periodicidade você os frequenta?

Na verdade, eu acho que faço pouco, eu deveria fazer mais, de vez em quando a gente faz uma indicação de cinema, combina com o grupo, mas a minha grande bandeira ainda é o texto literário. Eu não faço grandes coisas. Eu tenho colegas que fazem isso lindamente. Eu trabalho também no Instituto AvisaLá e aí lá a gente faz um trabalho de formação à distância e um dos focos da discussão é a leitura em voz alta, eu fiquei com essa questão há mais tempo e então não me perdi dela, a gente discute esta questão da função da leitura em voz alta na sala de aula e lá eu tenho colegas que fazem pra arte e eu acho maravilhoso levar imagens, discutir, mas eu não sei fazer isso direito não. Mas da leitura eu acho que eu tenho qualificado o jeito como eu levo: tentei fazer seqüências de textos, então essa coisa de a cada encontro ler qualquer coisa... eu tenho mudado um pouco. Então, leio vários textos do mesmo autor em semanas seguidas ou uma grande temática, fui um pouco pela música popular brasileira e aí li Rui Castro, li a biografia de Elis Regina, sabe essa coisa de pensar, dando um pouco de modelo também para eles porque senão eles ficam achando que tem que ler cada vez uma mesma coisa de focar que não precisa ser assim, pode ser assim, mas não precisa ser assim.

E os efeitos do exercício de ler para os professores e de incentivá-los a ler para os alunos?

Eu acho que é difícil medir isso, o que a gente tem são os depoimentos e aí o que eu falo é que nestes dois outros trabalhos o foco de análise é um pouco esse, é de pedir ao professor para observar nas crianças, nas produções das crianças o quanto o discurso do texto literário já entra, o quanto elas são

capazes de se apropriar desse discurso ou não na hora do reconto. Nesse trabalho do Instituto AvisaLá a gente discute exatamente isso com os professores e a gente consegue aí medir minimamente que o professor que de fato faz uma leitura de textos de qualidade para os seus alunos consegue observar mudanças nos discursos das crianças não na linguagem cotidiana, mas nessas situações em que a criança tem que escrever ou recontar então já começa a aparecer lá na ponta, o que na verdade é isso que a gente quer também. E aí esse ponto menor do qual eu já te disse antes, que é de perceber que as pessoas começam a ficar buscando outros materiais, começa um burburinho de troca. No trabalho que eu faço a gente meio que instituiu uma biblioteca para os adultos, essa coisa de circular livros para os professores também porque a gente fica falando da leitura, investe no professor, mas a biblioteca que vai para a escola é de textos infantis. Então, a gente está tentando também pensar numa biblioteca de textos literários para adultos e aí esses professores com os quais a gente tem feito isso, têm qualificado seu discurso mesmo, acho que é aí que dá pra observar, na forma como escreve, na forma como ele fala, como ele lida melhor com a Língua eu acho que é por aí, você observa como era antes acompanha um período.

E para terminar, o que você pode dizer sobre a experiência de leitura de textos literários em processos de formação contínua?

Eu acho que é engraçado o quanto eles já esperam, não dá pra começar nenhum encontro sem ler, o grupo já vem na expectativa, e ninguém chega atrasado porque ninguém quer perder a hora da leitura, porque eles também se enriquecem naquele momento e acho que foi criando um hábito, não sei se essa é a melhor palavra, mas é um fato, acho que causa mudanças. Eu penso agora olhando os formadores com os quais eu tenho trabalhado, eles trazem depoimentos deste tipo “ah, eu antes não lia e agora leio e fico preocupada com isso...” e também querem levar o livro porque dá outro peso na hora em que eu chego com o livro na mão e deixo o grupo folhear e dá aquela vontade de conhecer mais e elas meio que imitam a gente no começo e vão criando seus próprios jeitos de levar a leitura para a sala de aula.

E além da questão da formação profissional tem a questão pessoal...

É porque o critério de escolha é seu.

A gente discute um pouco isso com elas “em que medida só vale o meu gosto pessoal?” quer dizer eu tenho que favorecer que o meu grupo conheça a diversidade, é claro que tem sempre o viés pessoal, eu adoro biografia, então é claro que eu levo mais biografia do que outro tipo de texto, mas eu também tenho que cuidar pra favorecer acesso aos outros, e nessa busca de textos eu também acabo aprendendo um monte de coisas, a gente vira meio que rato de livraria, e nem é pela busca de novidade, só que a gente começa a se encantar pela Língua e eu acho que é isso que mais, acho que o efeito é esse se encantar pela Língua. Eu hoje não encaro um texto como eu encarava antes também, essa coisa de ter esse tipo de olhar, de dizer “olha que beleza, olha como ele escreveu lindo sobre esse assunto”, às vezes é um tema tão simples e o autor consegue falar de uma forma tão bonita, eu não enxergava isso com tanta clareza e agora como eu chamo a atenção do grupo pra isso eu penso de alguma forma e também começo a prestar mais atenção nessas questões e isso é como uma cadeia.

Outra coisa que é importante dizer é que muitos professores se tornam leitores por meio da literatura infantil, o fato de ter que olhar para a literatura infantil, se encantar por ela este também é um canal de acesso. Eu fico pensando que eu mesma, no meu percurso de leitora, na infância eu fui leitora até os 10 anos, deixei de ser com “O caso da borboleta Atíria”, foi a pior coisa que aconteceu na minha vida: eu tinha medo da capa, foi horrível. E aí eu fui retomar a leitura depois do Magistério, porque as leituras de 5ª a 8ª eram só por obrigação, é engraçado isso, não é? mas aconteceu. E aí eu lia muito esporadicamente, mesmo quando eu comecei a ser professora eu lia muito mais livros infantis do que livros para adultos e eu fui retomando isso depois e acho que com muitos professores isso acontece.

Eu acho que a coisa da beleza da Língua, muitas vezes os professores se encantam por aí. Eu tenho ouvido depoimentos assim “eu comecei a ler buscando livros para meus alunos, e então li e li muitos livros infantis e foi nesse meio que os livros para adultos começaram a aparecer”.

Transcrição de Entrevista - Sandra Maria Monsanto Glória – Professora Cursista do PROFA Local da Entrevista: Santo André, SP – residência da professora Sandra, 04 de agosto de 2007.

Fale sobre a sua formação e sobre o seu trabalho atual.

Bem, eu fiz Letras, depois eu fiz Pedagogia, sou professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente eu não estou em sala de aula, em São Bernardo, eu sou professora de apoio à biblioteca, as bibliotecas interativas daquela proposta do Edmir Perroti, eu trabalho dentro de uma biblioteca. E à noite eu trabalho com alunos, eu dou aulas à noite, pra alunos de elevação de escolaridade, que é como se fosse um ensino supletivo de ensino fundamental e ensino médio.

Gostaria que você contasse como o PROFA começou a fazer parte de sua história de vida e de formação, como e por que você decidiu participar do Programa.

Bem, primeiramente, minha irmã fazia parte do Programa, a gente começa a se interessar por coisas novas porque até então não tinha nada de novidade a respeito disso, eu ouvia falar sobre novas propostas, novas teorias, mas a gente lia os textos e não sabia como colocar em prática tudo isso. E a gente tinha formação, que eram as formações que duravam 4 horas, 2 horas, mas aquilo era na verdade era o que, só... ah, conhecimento, não era nada de formação mesmo de você colocar em prática, voltar pra discutir se realmente dava certo ou não. E o PROFA, na época em que surgiu, praticamente foi um boom! porque ninguém tinha, assim, sido tão audacioso e dar uma formação de uma carga horária tão grande e que você podia ir lá, davam a formação, você colocava em prática, e você falava assim “ah, será que dá certo?, eu acho que não dá...” não é? A gente ficava naquela dúvida. Você ia e colocava em prática e falava “funciona, dá certo”, você via que seus alunos estavam avançando e isso te dava um incentivo muito grande de você ir além de sua própria capacidade, de você investir no seu aluno pra ver se realmente aquilo, testar mesmo, sabe aquela coisa de “será que é verdade?” isso deu muita força e segurança pra gente também, de você acreditar no aluno, acreditar no Programa, acreditar naquela sua proposta de trabalho. E isso pra mim foi maravilhoso porque no primeiro ano eu estava com a 1ª série e era uma situação atípica em São Bernardo do Campo por causa da municipalização, porque eu estava com ensino infantil na época e logo em seguida os meus alunos, por causa de dinheiro essas coisas todas, eles tiveram que ir para a primeira série em março, tiveram que dividir a turma e eu tive que ir junto, tive não, eu fui junto com eles e falei “então, vamos lá, vamos encarar esse novo desafio” e você vai testando, você vai testando, e depois no outro ano você está mais segura, você já sabe como você vai começar com a sua turma, você já tem um olhar diferente para aquela turma, você consegue perceber que eles, que cada um é um e que você tem que atender a todos e fazer com que todos avancem, então isso foi muito bom, era um ponto de apoio pra gente.

Quando do ingresso no PROFA, você sabia que o Programa se tratava de uma proposta de superação das dificuldades apresentadas pelos professores nas questões metodológicas e práticas de alfabetização? O que você achava ou esperava desta proposta?

Eu já sabia disso, tanto é que foram vagas para as escolas e as vagas eram limitadas, e eu torcendo pra que ninguém na minha escola quisesse e realmente primeiro era oferecido para os professores de primeira série e eu estava lá porque nós éramos em quatro na nossa escola, duas no período da manhã e duas no período da tarde, e só tinham acho que duas vagas, porque era uma porcentagem para as escolas de acordo com as necessidades. E eu assim “espero que ninguém mais...” sabe aquela coisa, e eu consegui, porque as outras professoras, ah, vamos assim dizer, a gente ainda tem aquela questão assim, de você se dedicar um pouquinho não é? E você tem que, são prioridades na sua vida, não é? Como você está fazendo o mestrado, quantas coisas você não deixa de fazer por um sonho, não é verdade? Então, eu como queria muito fazer esta formação porque eu já via minha irmã fazer os textos, falando, a gente conversava muito, “olha, vamos fazer assim, por que é que você não faz deste jeito?”, eu disse “eu vou fazer, e vou deixar muitas coisas”, porque é longo, não é uma coisa assim tão curta.

E você queria muito, desejava muito pelo que você vem de dizer porque você tinha alguns dilemas em relação aos alunos, dilemas próprios da alfabetização. Você trabalhava como professora alfabetizadora havia quanto tempo?

Pra falar a verdade faz tanto tempo que eu dou aula.

Então durante estes anos todos você vinha enfrentando este problema da alfabetização, isso era angustiante e por isso quando diante de um Programa você se vê...

Sim, uma segurança, vamos assim dizer. Porque até então a gente acaba sendo uma autodidata, você ouviu dizer a respeito de um curso, de uma palestra, você vai pra você entender um pouco melhor seus conflitos, porque você quer ir em busca de algo melhor, você não quer parar no tempo, porque a Educação, não tem como ficar, o que você aprendeu no magistério em mil novecentos e bolinhas é aquilo e ponto final, não. Então, mas você ia, você ouvia, mas ainda perguntava “será que é isso mesmo?”, será que o que a pessoa está me falando, será que é isso?”. Então você acabava montando uma aula, fazendo um projeto, mas você não tinha com quem dividir as suas frustrações ou aquilo que deu certo. Ou então, se deu certo, “o que que deu certo?, o que eu fiz?” você não tinha com quem ter um retorno, não é?

E com o PROFA, eram encontros semanais. Então nas primeiras semanas, você tinha lá, tem toda uma rotina, isso também facilitava muito a gente, então tinha a hora da história, tinha a parte da teoria, você discutia, você tinha tarefas para realizar em sala de aula, aí você fazia a tarefa, você analisava, você registrava, aí na outra semana tinha um momento pra você, “olha gente, deu certo, meu aluno avançou”, “ah, o meu ainda não, o que será que eu fiz?”. Então a gente discutia os casos, vamos assim dizer e isso era maravilhoso pra gente, porque você colocava o que você estava querendo saber.

A possibilidade de estar em curso, na verdade o PROFA é um curso de formação contínua em serviço, fazer, testar e exercitar ao mesmo tempo isso era...

Era gratificante e, vamos dizer, te dava um consolo, porque você não ficava tão insegura, porque no começo a gente fala “meu Deus o que é que eu faço?”, agora não. Eu me sinto, na época que eu trabalhava com a 1ª série, eu trabalhava nas duas redes de Santo André e São Bernardo do Campo, com duas 1ª séries e lá (São Bernardo do Campo) tinha o PROFA e aqui (Santo André) não, agora que veio pra cá, mas aqui não é PROFA, é Ação Escrita. De uns tempos pra cá, mas naquela época, 2000, 2001, imagine não se falava. E eu fazendo as mesmas coisas, eu não tinha a primeira série naquela época, tinha pré, pré-escola em Santo André. De uma certa forma eu fazia as coisas com a 1ª série e com o pré, então eu tinha duas realidades e que era muito gratificante porque a gente via os dois pontos, um complementando o outro.

Então você acha que a entrada do PROFA na sua carreira de professora foi importante?

Ah, foi maravilhoso. Com certeza, porque você acaba ficando mais segura, você sabe o que está fazendo, não é uma coisa assim, ah, que você aprendeu e “eu já sei isso daqui então vou colocar em prática”, não, muito pelo contrário. Deu-me segurança, que nem, hoje eu estou fora da sala de aula eu fico muito frustrada porque eu adoro a 1ª série, é minha paixão mesmo a 1ª série e o pré e lá na escola, com as primeiras séries elas (referindo-se às professoras) sempre chegam assim “ai Sandra o que é que eu faço com a 1ª série?”, na biblioteca eu não sei o que fazer...” “Gente, como não sabem? Vocês têm muita coisa. Olha aqui tem livros, vamos fazer atividades de leitura, se você tem um aluno que não sabe ler coloca com outro, faz em grupo, um conta para o outro, apresenta a leitura”. Então, na hora de fazer planejamento na biblioteca eu tenho muito mais criatividade, vamos assim dizer, muito mais repertório com a 1ª série porque é a minha paixão. Tem um grupo de apoio que elas usam lá na biblioteca e eu fico junto com elas, pra ver como é que é, como é que elas fazem o trabalho delas. Eu gosto.

Depois que fez o PROFA você deu aula para crianças de 1ª série durante quantos anos?

Estou na biblioteca há três anos e depois do PROFA trabalhei com as crianças, em sala de aula, até 2004.

E você acha que os resultados do trabalho com as crianças depois do PROFA foram positivos?

Pra mim sim. Eu sempre achava maravilhoso. Eu trabalhava numa escola com realidade totalmente diferente e eu sempre fui uma pessoa que o pessoal fala que sou meio Poliana porque está tudo bem, então está tudo bem pra mim, e na minha sala sempre... coincidentemente eu tinha uma diretora muito boa, que ela falava assim “sabe eu tenho estes alunos aqui que a professora disse que não dá certo e eu vou colocar aí pra ver o que você resolve” e sempre eles se davam bem comigo porque tem aquela coisa de investir “você tem que fazer, eu acredito em você, vamos lá” e eu gosto muito disso, e pra mim, como eu disse, deu uma segurança muito grande, e ver a criança, aquele pré-silábico, depois você chega no meio do ano e ele já está lendo e escrevendo textos, é maravilhoso, é muito gratificante. E eu sou meio mãezona, e quando um aluno você vê que está avançando e ele percebe que você acredita nele, aí eu começo a chorar dentro da sala de aula, porque é uma conquista não só pra ele, mas pra você também. Então pra mim isso ainda é muito marcante.

Se você pudesse você voltaria para a sala de aula?

O ano que vem eu vou voltar. Porque eu já estou assim, fora da sala de aula e sinto muita falta. Eu passei a ser da biblioteca porque era uma oportunidade, oportunidade boa, eu gosto muito porque tem fases da vida da gente, eu já estava trabalhando com a 1ª série nesta escola e eu falei assim “agora que eu já trabalho com a 1ª série e tem esta proposta nova da biblioteca, quem sabe eu trabalhando, já fiz o PROFA” que era algo o que eles queriam, que as professoras que trabalhassem dentro da biblioteca já tivessem feito o PROFA, pra poder auxiliar os professores que não tivessem trabalhado, pra montar projetos para os professores utilizarem esse espaço “ah, é um desafio” e eu também gosto de desafios “então vou atrás disso”. Então fui, gostei, mas eu sinto muita falta da sala de aula, então no ano que vem eu vou voltar para a sala de aula porque é a minha praia, é o que eu gosto mesmo de fazer.

Você tem lembranças do momento de “leitura compartilhada” que acontecia nos encontros do PROFA? Quais lembranças? Como eram esses momentos? Com que frequência aconteciam?

Era muito legal. A minha formadora que na época era a Mirian todo começo de encontro ela lia um texto pra gente e eram bons textos, referência pra gente. Porque o que acontece é, eu sempre fui muito assim, sempre gostei muito de livros, sempre gostei, especialmente os de literatura infantil, sempre amei e eu tive uma oportunidade de trabalhar em uma escola particular e na escola particular as editoras mandam livros, pra escola do Estado não. Então eu tive esta oportunidade e todos os meses eles me mandavam livros, bons livros mesmo. Então eu lia os livros, ia atrás disso e sempre ficava dando a sugestão na própria escola “olha, este livro aqui é muito bom” e na escola eu era referência de livros, todo mundo falava “Sandra eu preciso ler um livro tal...” “olha eu conheço este livro, este livro leia porque você vai gostar você vai adorar”, e era sempre com literatura infantil.

Agora com o PROFA não, eles traziam uma variedade de livros e eu acho que ampliou o repertório da gente. Então eram livros literários e a gente ficava sempre com aquele receio “como é que eu vou trabalhar este livro com o aluno?” mas ele é muito bem cuidado. A verdade é que o Programa ele se preocupou não só com a questão da formação de você sendo professor, mas também de você saber o que é melhor, que tipo de texto você pode usar, você selecionar, que você pode trazer todos os textos e que você pode trazer um bom texto pra eles, não textos curtos porque acho que isso é o fim da picada, porque como eu falei, lá na biblioteca chegam os professores “ah, eu preciso de livros com texto curto” e eu digo “gente, mas por que texto curto?” “ah porque estamos na 1ª série”, “mas 1ª série tem que ter contato com textos variados, bons textos, texto curto limita, limita o vocabulário deles, o repertório deles e pra que empobrecer? “ah, mas eles têm que ler...”, “mas eles podem ler qualquer tipo de texto”.

E você acha que o momento de leitura compartilhada te ajudou a compreender ainda mais isso? Sobre a possibilidade de ampliar a gama de livros de leitura para os alunos?

Com certeza, porque é a questão muito das palavras, de você compreender, de interpretar um texto e se você pega um texto curto que é que você tem ali? É um texto pobre, não porque é curto, porque você tem textos curtos que não são pobres, que são bons, mas o que é que acontece nas escolas, geralmente o texto que elas utilizam, na época, agora já não, é sempre pra ter uma lição de moral, não pela questão do prazer “ah, vou usar este texto que fala sobre a disciplina, este texto que fala sobre o dia dos pais”, e sempre alguma coisa fundamentada e não aquela coisa assim, “olha gente este livro é bonito, esta história é bonita, este personagem... vamos viajar junto com eles” nunca era isso, e com o PROFA não, acho que com o PROFA veio acrescentar este outro lado.

A leitura do formador baseado no preceito do gosto, do prazer, era um exemplo para vocês e para o seu trabalho na sala de aula...

Isto, e a questão da postura leitora porque para você ler você tem que ler porque você gosta, porque é prazeroso e então, a partir do momento em que é um texto que é pra você apreciar, vamos dizer assim, então tem que ser um texto gostoso, por que tem que ser um texto que fala somente de moral? Não porque aí perde..., perde o encanto. Agora “tem um texto, vamos fazer uma leitura compartilhada deste texto que é lindo, que eu gostei, que eu acho bacana, que é que vocês acham?” tem uma diferença e isso tem que fazer com os alunos também, mostrar que é gostoso. É essa questão mesmo de postura leitora, porque a gente exige tanto, então vamos fazer a leitura, vamos dizer assim, neste mesmo molde.

E você está falando que isso pode ser feito com alunos, isso inclui os pequenos?

Claro! A gente não pode só porque é 1ª série, todo mundo acha que “ah, eles não...”. Eu acho que tem que fazer principalmente com a 1ª série que é aonde eles têm que enriquecer o vocabulário deles para que na hora em que eles vão produzir um texto, na hora em que ele vão precisar recontar uma história, que vão buscar de memória palavras, porque às vezes eles não acham aquela, mas acham uma outra parecida, eles precisam ter o modelo. Isto eu acho que é bacana.

Você se recorda de algum texto lido nesses momentos? Qual texto? Por que você acha que a lembrança dele se tornou, de alguma maneira importante, para você?

Tem um que eu acho que é o que todo mundo fala que é o “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector que ele é maravilhoso esse texto, ele é encantador. E eu falo assim que eu leio, para os meus alunos adultos eu também leio todo o dia, a gente trabalha com 45 minutos hora/aula, então é curtinho o tempo, mas mesmo assim eu aproveito, então leio sempre um texto pra eles e também sempre coloco umas sugestões de livros e eu falo que tem um livro que parece um pouquinho com “Felicidade clandestina”, não sei se você conhece, ele se chama “Eu Malica, prisioneira do rei”, da Companhia das Letras. É um livro que quem me apresentou foi a Rosa e é um livro assim, no começo você vai contando, contando, de repente você quer ler, você vai... só que aí você percebe que o livro vai acabar e você não quer que a história acabe. É uma sensação que na verdade eu nunca tinha, na verdade, eu sentido, então aquela questão que a Clarice Lispector fala em “Felicidade clandestina”, aquela felicidade, te dá uma sensação daquela, “não, não vou ler agora, porque eu já sei que vai acabar e eu não quero que acabe” é engraçado porque eu nunca tinha sentido isso. E a Rosa chegou assim e disse “leia este livro” e depois que eu li e contei isso para ela e ela disse “eu também senti isso”.

Aí tem uma formação em São Bernardo do Campo e pediram pra gente falar dos livros e eu escrevi o nome deste livro e uma professora também e ela contou que ela teve esta mesma sensação e eu pensei “quer dizer que não fui só eu”. Quer dizer, a pessoa que escreveu, escreveu tão bem que a gente se apaixonou pela história.

E você chegou a ler trechos deste livro para seus alunos?

Claro! Eu gosto muito de livros, então tudo quanto é livro novo, esse “A menina que roubava livros”, quando eu comprei o livro, a primeira coisa “então, olha gente eu comprei este livro...” li um pedacinho pra eles, o que não dá pra fazer todo o dia, e eles olharam “professora continua...” e eu disse “não, agora são vocês que vão continuar”.

Agora uma coisa assim que eu achei bacana, que é uma coisa que nunca tinha acontecido isto comigo também foi em 2001, eu estava fazendo o PROFA, eu estava trabalhando aqui em Santo André com uma 4ª série, e eu queria ler para meus alunos de 4ª série, tenho que ler para eles, porque para meus alunos da 1ª série, tudo bem, tem os livros, tem os contos de fadas, mas 4ª série não vai gostar muito de contos de fadas, eles querem outros livros e foi quando surgiu Harry Potter o que para eles aquilo foi o máximo e eu lia por capítulos e eu li e logo em seguida veio o filme e eu queria muito levá-los, mas a minha diretora não aceitou muito a minha idéia. Só que o que eu senti foi o retorno dos pais, os pais numa reunião vieram assim “Sandra, estou muito contente porque meu filho está lendo”, porque na 4ª série geralmente eles não querem ler, eles não se interessam por isso. “Eles estão lendo, eles estão pedindo para os pais, para o padrinho, para o irmão, de dia das crianças, “Olha eu quero o número 2, você me dá o 2, você me dá o 3”, eles faziam uma listinha do que eles queriam. E aí os pais ficaram encantados porque nunca tinha acontecido isso com eles em casa, as crianças pedirem livros para o dia das crianças, para o Natal, só que eles não tinham condições de comprar estes livros, porque estes livros são muito caros, mas por outro lado a gente ficou muito contente em saber que houve este investimento dos professores e no caso você por ter incentivado. Então isso marcou muito pra mim porque foi um retorno dos pais ainda mais de 4ª série. E isso foi bacana.

A experiência com a leitura (fruição) de textos literários, durante o desenvolvimento do PROFA, foi importante/ interessante para você? () sim () não () em termos. Fale-me sobre isto.

Acho que vai além porque você começa a procurar o que é melhor, isso é o que eu estou falando, você não aceita mais aqueles livrinhos, você quer livros bons. Então você vai atrás de livros, você vai atrás de um bom... por exemplo, de escutar histórias, da coleção disquinho para os seus alunos?, você não vai comprar aquela outra coisa, você vai atrás de qualidade. Então você começa a ser mais seletista na hora de escolher um bom texto para seu aluno e que vai levar para a sala de aula. Porque, primeiro, aonde é que eles vão ter uma oportunidade como esta? É na escola, e a gente não pode negar isto. Se a escola negligencia um bom texto, ela está negligenciando educação, e se você limita, é pior ainda. Então eu gosto de coisa nova, eu gosto de ir atrás de novidade e do melhor, eu sempre pensei na questão da qualidade mesmo. Então vamos lá, vamos investir. Eu disse que sou meio mãezona, sou mesmo, e se a escola não tem como bancar, eu banco, o meu material todo é meu, eu banco isso tudo e nem por isso vou ficar, tem gente que não vai atrás disso, mas eu faço.

E você está falando da questão da qualidade e a diversidade em relação ao gênero?

Também, é claro, tem que ter, o aluno tem que conhecer tudo isso, não dá para você se limitar aos contos de fadas, não “vamos pegar um texto informativo, vamos pegar poesia”, eles têm que ter conhecimento disso, e eu fazia muito isso na hora da leitura compartilhada, no começo de uma atividade, eu sempre levei isso para a sala de aula.

E você disse que tem um grupo de alunos e como é o momento de leitura que você faz para eles?

Os da noite, ah, da noite é um pouco mais complicado porque é supletivo, porque a necessidade deles é outra. Eu levo para a sala de aula, então no começo da aula eu sempre leio alguma coisa para eles, para eles também perceberem, porque o adulto hoje, quando ele vai para a escola, ele só quer saber de lousa. Então eles ficaram muito tempo sem estudar, estão voltando, então eles têm aquela visão de escola muito tradicional, então quando eu chego no começo do ano, é muito engraçado com as primeiras turmas, você começa a ler e eles pensam que você está enrolando. Aí depois eles começam a perceber que não, que aquilo também faz parte da formação deles. Então eu sempre leio um causo, que

eles adoram, eles amam de paixão. Tem um livro do Rolando Boldrim, são muito bacanas os causos dele, eu leio causos, eu leio um texto bacana, uma crônica que saiu no jornal, eu procuro pegar material bom e também de fácil acesso para eles. Levo um livro, então sempre leio no começo da aula alguma coisa para eles. Ou então mostro, leio a biografia de um pintor “olha este aqui é Monet”, para eles também terem conhecimento, tem que ter este conhecimento que nem eu falei, a escola tem que fazer este papel, de apresentar para eles, que ficaram tanto tempo fora, e eles querem também continuar estudando, eles querem fazer faculdade, fazer concurso, então, olha, a gente tem que correr atrás de muita coisa. Então nesses momentos de leitura eu sempre trago isso para eles e também quando a aula é de Língua Portuguesa eu faço uma atividade com eles de roda de leitura, eu leio um livro que tem que investir nisso também porque eles não querem ler. Então vamos fazer uma roda de leitura eu levo crônicas, levo livros, se não eles também podem trazer o que eles têm, eles têm que comentar a respeito do livro “o que é que tem de legal?, você leu um livro, então conta um pouquinho pra gente o que é que tem de bacana”, e assim, no começo eles acham que iam fazer prova e eu disse: não a leitura ela tem que ser prazerosa e a gente tem que comentar o que a gente acha bacana, não precisa de prova, vamos fazer uma roda de leitura”. “Você leu um livro, eu não sei que livro você leu, mas você pode contar pra mim”. Então a gente faz muito disso, à noite, eles têm que ler um livro ou um texto e contar para o outro e eles amam de paixão, porque é diferente do que aquela questão de “tem que ler para fazer uma prova”. É o prazer mesmo, é incentivar.

E agora, lembrando que você está trabalhando com a biblioteca, neste espaço que é pura leitura, livro e leitura, como você imagina ou relaciona os aprendizados tidos com o PROFA com este espaço: PROFA- professora-biblioteca?

Então, isso me dá uma crise. Porque assim, se eu estou lá na biblioteca, eu gostaria de ser professora pra levar os meus alunos lá na biblioteca, pra poder fazer mil atividades, uma atividade de poesia, então vamos ler poesia, vamos procurar poesia, procurar os autores, os melhores autores que tem, vamos fazer um sarau, vamos divulgar este sarau, vamos fazer cartazes, sabe quando você quer fazer a questão mesmo da função social da escrita, da leitura, mas é difícil também de um professor, compreender, ter essa leitura, ter essa visão, porque ele acha que a biblioteca é um lugar de silêncio, onde não pode falar alto, ter essa mudança”. Às vezes dá uma crise, porque eu falo “gente, pode fazer aqui dentro, vamos fazer, vamos sentar, vamos planejar. Tem professor que compra a idéia, mas tem professor que não.

Porque você não tem contato direto com os alunos, de propor e ir à biblioteca com eles. É algo como você e os professores, os professores e seus alunos...

É, exatamente, eu sou um apoio. Então eu fico na biblioteca, eu tenho o gerenciamento da biblioteca eu faço planejamento com o professor que na verdade a biblioteca é um complemento de uma atividade que está sendo realizada, então não sou eu que faço o planejamento com os alunos, são 28 turmas...

Então você me diz que a biblioteca tem uma função de complementaridade, em relação às atividades que estão sendo feitas, e dificilmente você observa que os professores levam seus alunos pra ler por prazer, por exemplo?

Não, tem isso sim. É possível. Porque lá eles vão para a biblioteca e eles têm que ter uma intenção eles têm que saber o que vão fazer na biblioteca. Então, fazer um trabalho, vou falar o que fizeram no ano passado, porque este ano estou em outra escola, “vamos trabalhar poesia”, 1ª série, que foi um investimento, de uma professora que estava entrando na escola no ano passado, ela não conhecia a biblioteca, ela não sabia daquele espaço, como ela iria utilizar aquele espaço, totalmente interativo e aí eu disse “trabalhe poesia, trabalhe poesia na sala de aula com os alunos e aqui na biblioteca eu faço o trabalho de como procurar este livro na biblioteca, onde encontrar, vamos fazer um trabalho assim”. Então a gente fez um trabalho de parceria, ela fazia a leitura por prazer lá em sala de aula com os alunos, na biblioteca, lia para eles poesia, mostrava onde a gente podia encontrar, fazer a mediação para eles encontrarem o livro. Os alunos da 4ª série que já eram maiores, eles iam até a sala de aula e

liam com os alunos as poesias, ou então eles iam até a biblioteca ler para os alunos menores, tinha esta atividade de leitura de poesias. E eu lembro que tinha um aluno que se chamava Eduardo, ele começou a se apaixonar por poesia, de ouvir e tudo o mais, que ele falou assim “eu estou aprendendo a ler só de ler poesia” e aquilo me marcou muito e eu disse “ah, eu tenho que gravar isso” e eu acabei gravando e ele dizia assim “eu aprendi a ler e a escrever com poesia” e ia lá na biblioteca e só pegava poesia. Quando chegou mais no meio do ano, ele já estava lendo poesia para outra sala da 1ª série. Isso que é legal dentro da biblioteca, você fazer atividades de leitura e de pesquisa também. E você tem que ser esta ponte entre professor e aluno.

Existe, além da leitura, outros elementos dados pela cultura que você considera importantes para a sua formação? Quais são eles? (cinema, teatro, exposições, shows, concertos). Com que periodicidade você os frequenta?

É eu acho que tudo isso faz parte de nossa cultura, a gente também não pode se limitar a determinado gênero, não podemos. Acho que a leitura, tem a leitura escrita e tem a leitura de mundo, e pra você ter essa leitura de mundo você tem que ter acesso a outras coisas também, a outros suportes, tem que ter acesso a música, mas uma boa música e uma música que não infantilize a criança, que não infantilize o professor também; a imagem trazer modelos de desenhos, no caso, obras de arte, o teatro e a dança. Isso também faz parte e acho que nada impede, por exemplo, de no momento de leitura compartilhada ao invés de ler, propor assistir a uma apresentação, um musical, assistir a uma ópera, apreciar, mostrar, como eu falei, a escola tem ela tem que mostrar isso e mostrar coisas boas e não deixar só aquela outra coisa.

Depois do PROFA eu tive chance de fazer isso com meus alunos e também tem outra coisa eu gosto de fazer coisas diferentes. Lá em São Bernardo do Campo, em uma escola em que eu trabalhava tinha um museu do folclore e vira e mexe tinha umas apresentações e eu ficava atrás daquilo e quando tinha apresentação de teatros, de bonecos, esqueci o nome... do “Pedro e o Lobo”, aonde que o aluno vai ter acesso a esta informação, a este tipo de material? É quando o professor vai atrás, ou quando vem uma informação. E tinha lá perto da escola e ninguém sabia e quando a gente descobriu, eu e mais uma professora, avisamos a diretora “vai ter uma apresentação, a gente pode ir?”, “como é que vocês vão?”, “nós vamos a pé”, “mas é longe...”, não, não é longe, se os alunos moram lá no topo do morro e descem até aqui, daqui até ali pra eles... “então vocês chamem os pais se os pais aceitarem...” E os pais aceitaram e foram junto, quer dizer isso também faz parte, de você levá-los, mostrar este outro lado da cultura, você tem que fazer isso.

E pra você como professora isso também é essencial? Você acha que para a sua formação quanto mais enriquecida disso tudo melhor será o seu trabalho?

Claro! É como eu falei, o professor é modelo, o professor não pode pensar “deu 8 horas de serviço, acabou”, não, não é, a gente não tem como, a gente não para, a gente está sempre em busca. Se você vai viajar pra algum lugar, você sempre vai procurar alguma coisa daquele local, ou é um texto, ou é uma música, ou é alguma coisa que caracteriza aquele lugar pra você levar para a sua sala de aula, porque você está trazendo o mundo pra cá, não sei, eu sempre fui assim, vou para algum lugar e “nossa, gente, que fantástico, eu vou levar isto”. Música, “gente que música boa, eu vou levar isto para as minhas aulas”. A gente, em São Bernardo do Campo, tem uma tradição de no começo do ano, receber os professores trazendo uma peça de teatro, ou um show musical que é pra as Boas-Vindas e ali já dá um ânimo pra você gostar, isso é legal, vamos pegar esta música e levar para a sala de aula, mostrar para o aluno, isso que tem que mostrar e eu sempre vou em busca. Adoro ir a livrarias, ver o que há de novidade, procurar alguma coisa diferente pra levar e pra não ficar sempre a mesma ação.

Para encerrar, diga-me você lê para...

Ah, eu leio pra tanta coisa... Eu leio para me formar, para me formar mesmo porque acho que a gente está sempre em busca de coisas novas, como eu falei, tem muitas mudanças; leio porque gosto de ler, porque eu gosto de me emocionar, eu gosto de chorar, eu gosto de fugir um pouco de nossa realidade;

eu leio pra poder compreender algumas coisas que eu não sei a respeito do mundo; e leio porque também gosto de ler em voz alta para as pessoas para mostrar o que eu estou lendo, o que é gostoso.