

Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal*

Dalva Maria Alves Godoy^{I, II}
Fernanda Leopoldina Viana^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/378714594>

Resumo

Objetiva identificar em dois programas de formação de professores alfabetizadores – no Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e, em Portugal, Programa Nacional do Ensino do Português (Pnep) – os conteúdos linguísticos relacionados ao ensino da leitura que fundamentaram a atualização dos professores com vistas a compreender como as descobertas científicas penetram o campo pedagógico. Por meio de análise documental, são apresentadas, de forma resumida, a estrutura e a organização dos dois programas e os respectivos conteúdos de formação. Há muita similaridade entre os dois programas com relação à organização e às estratégias metodológicas e há diferenças importantes quanto à atualidade dos conteúdos oferecidos aos professores alfabetizadores, assim como o tempo de formação aplicado a este conteúdo. A formação linguística do professor é essencial para desenvolver competência para o ensino da língua e, por conseguinte, melhorar as habilidades de ler e escrever dos alunos do ensino fundamental.

Palavras-chave: alfabetização; linguagem e educação; formação de professores; atualização de professores.

* Esta pesquisa contou com o apoio do Programa de Pesquisa Pós-Doutoral no Exterior/Capes – Processo 10770/13-5. As autoras agradecem a colaboração de Jilvania Lima dos Santos Bazzo com relação à descrição da organização de estratégias de formação do Pnaic.

^I Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: dalvagodoy@gmail.com

^{II} Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade do Minho, *campus* Gualtar, Braga, Portugal. *E-mail*: leopoldinaviana@gmail.com

^{IV} Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Minho, *Campus* Gualtar, Braga, Portugal.

Abstract

Linguistic content as subsidy to the training of literacy teachers – the experience of Brazil and Portugal

This article aims to identify the linguistic contents related to the teaching of reading in two training programs for literacy teachers: Brazil's National Pact for Literacy at the Right Age (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic) and the National Program for Portuguese Teaching (Programa Nacional do Ensino do Português – Pnep) of Portugal. The focus is on the linguistic contents that served as foundation for the updating of teachers, in order to understand how scientific discoveries permeate the teaching field. Through documentary analysis, the structure and the organization of the two programs and their respective training contents are briefly presented. There are many similarities between the two programs, regarding the organization and the methodological strategies; but there are also differences in relation to the timeliness of the content offered to the literacy teachers, as well as to the duration of the training applied to the content. The linguistic training of teachers is essential to developing the competence for language teaching and, therefore, for the improvement of reading and writing skills of elementary school students.

Keywords: literacy; language and education; teachers' training; teacher's update.

A apropriação e o uso da linguagem pelo ser humano constituem-se em um processo bastante complexo pelo qual a linguagem se torna um instrumento simbólico que medeia e regula a relação com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Apropriar-se de uma língua é, assim, apropriar-se também de uma cultura que, sobretudo na primeira infância, tem na família e na comunidade suas lições iniciais.

A língua escrita, entretanto, é aprendida nas instituições de ensino. O domínio das habilidades de ler e escrever é instrumental para que o cidadão possa adquirir novos conhecimentos, interagir com as pessoas e com as novas tecnologias, ou por meio delas, e preservar/garantir sua colocação no mundo do trabalho. A ampliação dos recursos linguísticos, decorrente do processo de escolarização, será um patrimônio para a vida sempre e quando, efetivamente, se capacite o estudante para desempenhar suas funções na sociedade.

Os índices comparados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) têm mostrado que os brasileiros de 15 anos, aqueles que passaram pelo processo básico de escolarização, ainda apresentam muita dificuldade em ler e compreender um texto.¹ Em 2012, em sua quinta participação, o Brasil não demonstrou modificações significativas em relação às avaliações anteriores. O nível de desempenho em leitura

¹ Os índices do Pisa avaliam as áreas de leitura, matemática e ciências. Neste artigo, interessam-nos apenas os resultados relativos ao domínio dos estudantes em relação à língua portuguesa.

indica que cerca de 50% dos estudantes continuam a apresentar nível 1 de proficiência (compreendendo os atuais níveis 1A, 1B e abaixo do nível 1). O nível 1 em leitura, segundo os critérios do Pisa, caracteriza estudantes em risco, dado que suas competências em leitura são insuficientes para continuarem a aprender e ampliar seu campo de conhecimento.

Constata-se, a partir desses dados, que as escolas (e/ou as políticas educacionais) têm tido dificuldade para (orientar como) ensinar a ler, seja no que se refere ao aprendizado inicial – a alfabetização – ou ao uso eficiente da língua(gem) nos anos subsequentes. Um dos pontos nevrálgicos para que esse panorama se modifique passa necessariamente pela profissionalização do professor.

Segundo Cagliari (2007), a grande dificuldade dos professores em ensinar a língua escrita nas escolas reside no fato de não possuírem competência técnica no campo linguístico. Para ensinar a ler e a escrever é necessário conhecer o objeto em profundidade: como ele funciona tecnicamente e como utilizá-lo em diferentes contextos. É preciso saber também “como” se aprende a ler/escrever, pois os processos cognitivos envolvidos e as habilidades recrutadas nesse processo requerem uma reflexão acerca do objeto – a língua – que a criança não estava acostumada a fazer. O saber “como se aprende” fornecerá ao professor pistas metodológicas que o auxiliem no entendimento dos desafios e dificuldades que a criança terá de enfrentar para aprender o sistema de escrita.

Em concordância com Cagliari (2007), que a formação linguística do professor é essencial para desenvolver competências básicas para o ensino da língua, este artigo objetiva identificar em dois programas de formação de professores alfabetizadores – no Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e, em Portugal, Programa Nacional do Ensino do Português (Pnep) –, aspectos que nortearam a atualização dos conhecimentos relacionados especificamente ao campo linguístico, com vistas a compreender como as descobertas científicas penetram o campo pedagógico.

Pesquisas atuais no campo da leitura têm produzido resultados consistentes sobre os processos cognitivos envolvidos nessa aprendizagem e como se pode amparar e facilitar seu desenvolvimento, o que, por conseguinte, tem capitalizado clara orientação pedagógica e metodológica sobre como ensinar a ler e a escrever (Brasil. Câmara dos Deputados, 2007).

Com relação à alfabetização, tais pesquisas têm demonstrado que, para aprender a ler e a escrever em uma ortografia alfabética, duas habilidades essenciais são recrutadas: a consciência fonológica, da qual a consciência fonêmica é a habilidade determinante, e o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonemas (Brasil. Câmara dos Deputados, 2007; National Reading Panel, 2000). Como consequência, tem sido recomendada a estimulação precoce de habilidades fonológicas como forma de favorecer a aprendizagem alfabética, uma vez que a presença dessas habilidades na fase pré-escolar facilita o desenvolvimento da consciência fonêmica em conjunto com o ensino da decodificação (National Reading Panel, 2000). A consciência fonêmica tem sido ressaltada pelas pesquisas

ao longo de mais de quatro décadas como uma habilidade intrinsecamente relacionada com a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético, capaz de prever o sucesso dessa aprendizagem, e sua ausência figura como uma das principais causas da dislexia (Castles; Coltheart, 2004; Caravolas *et al.*, 2013). Essas duas habilidades essenciais para a aprendizagem interagem reciprocamente no curso da aquisição alfabética, de tal modo que o ensino explícito das correspondências grafema-fonema favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica que, por sua vez, imprime facilidade à aprendizagem da leitura.

A leitura consiste em um processo cognitivo complexo envolvendo, por um lado, o processo de compreensão auditiva e, por outro, o de identificação visual da palavra escrita. Este último, também chamado de recodificação fonológica, compõe o processo cognitivo específico da leitura. Tal processo leva em conta as características da palavra escrita e é sustentado pelas habilidades de consciência fonêmica e de conhecimento das correspondências grafema-fonema. Justifica-se, portanto, a importância de as atividades de ensino focalizarem o desenvolvimento dessas duas habilidades como forma de garantir a eficácia da aprendizagem. Quando o mecanismo de identificação de palavras escritas se automatiza, o leitor passa a processar unidades ortográficas cada vez mais amplas do que a letra, aumentando a velocidade e diminuindo os custos cognitivos de leitura, o que lhe permitirá destinar atenção e memória aos processos de compreensão. No período de alfabetização, é determinante automatizar esse mecanismo, o que possibilitará a formação de leitores que possam continuar lendo para aprender com o que leem. Se o desempenho no mecanismo de identificação de palavras não é bom, o processo que se segue, o da compreensão, estará prejudicado e, por conseguinte, aprender lendo será um engodo.

Os processos de compreensão, por sua vez, relacionam-se com o sistema da linguagem oral. Muitas das dificuldades em compreender o que se lê, desde que não haja dificuldades com o mecanismo de identificação de palavras escritas, derivam de dificuldades presentes na linguagem oral. Compreender não se resume a extrair conteúdos prontos ou a identificar sentidos: é uma ação de produção e apropriação de sentidos de forma colaborativa entre o falante/autor, o texto (aqui entendido como texto oral ou escrito) e o ouvinte/leitor (Marcuschi, 2008). O conhecimento sobre a língua, o vocabulário, o conhecimento prévio e de mundo são mobilizados para a compreensão de um texto que se encontra situado em um determinado contexto histórico, social e cultural. Tais conhecimentos fazem parte da oralidade, ao mesmo tempo que sustentam a aprendizagem da língua escrita, e são, com ela, ampliados e reestruturados durante a escolarização. Dessa forma, a educação infantil é protagonista em relação à ampliação e ao desenvolvimento das capacidades linguísticas do pré-escolar.

A compreensão, segundo Marcuschi (2008), não é “natural”, exige habilidade, interação e trabalho. Para essa tarefa, a ação do professor, durante o período de escolarização e, sobretudo, nos anos iniciais, é crucial, pois não deve prescindir do ensino explícito e sistemático de estratégias que levem o aluno a selecionar a informação desejada, antecipar e confirmar

hipóteses e realizar inferências a partir de diferentes conhecimentos a fim de compreender o texto (Koch; Elias, 2009).

O processo de escolarização deveria, portanto, facultar ao cidadão a inserção no mundo da linguagem escrita de tal modo que o uso dessa tecnologia lhe permitisse ampliar conhecimentos, melhorar sua atividade produtiva e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Nesse processo de escolarização, aprender a ler torna-se decisivo.

Como se observa pelos índices do Pisa, entretanto, o Brasil tem tido dificuldades em objetivar a oferta de uma educação capaz de responder aos desafios do cidadão inserido na vida contemporânea. A nosso ver, os avanços da pesquisa científica no campo da leitura, mencionados anteriormente, deveriam embasar a formação de professores com vistas a possibilitar a aproximação do saber docente com o saber científico atual. É com esse foco que analisamos o Pnaic, iniciado no Brasil em 2013, e o Pnep, em Portugal, já finalizado. Ambos trazem no bojo de suas análises e justificativas a necessidade de os respectivos países melhorarem os índices de desempenho no Pisa. Tomando como referência os resultados do Pisa de 2003, naquele momento, 50% dos estudantes brasileiros apresentavam perfil baixo de proficiência em leitura, caracterizado como nível 1² ou inferior: 23% dos estudantes encontravam-se no nível 1, e 27%, abaixo dele; em Portugal, esse perfil somava 22% dos estudantes, sendo 14% no nível 1 e 8% abaixo dele.

Partimos do pressuposto de que o esforço de ambos os governos em atuar sobre a formação de professores alfabetizadores se deve ao fato de que, nesta fase de escolarização, a aprendizagem eficiente do sistema alfabético da língua portuguesa garante a proficiência posterior em leitura. O artigo descreve sucintamente a organização e a estrutura hierárquica dos dois programas para, em seguida, analisar a estratégia metodológica empreendida nas formações e os conteúdos abordados. Ao final, apresenta-se uma análise contrastiva.

Os programas de formação de professores: Brasil e Portugal

Organização e estrutura hierárquica

O Pnaic, celebrado entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e as secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, deu prosseguimento ao processo de formação de professores iniciado pelo Programa de Formação Continuada de Professores Pró-Letramento³ em 2005.

Um dos principais objetivos estabelecidos pelo Pnaic é o de garantir a alfabetização em língua portuguesa, e em matemática, aos estudantes das escolas públicas de ensino até o 3º ano do ensino fundamental⁴ e reduzir a distorção idade-série. De acordo com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, intenta também melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação

² O nível 1 de leitura caracteriza um leitor capaz de localizar informações explícitas no texto, de reconhecer o tema central proposto pelo autor e de estabelecer relações simples entre as informações contidas no texto e aspectos do cotidiano. A proficiência em leitura está caracterizada por uma escala que varia de 1 a 5.

³ Mais informações sobre o Programa de Formação de Professores Pró-Letramento podem ser obtidas no portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br>.

⁴ O ensino fundamental compreende nove anos de escolarização, com a entrada da criança aos seis anos.

Básica (Ideb). A formação de professores figura como um dos eixos do Pnaic, como também se configura em um de seus objetivos.

O Pnep, em Portugal, teve início no ano letivo 2006/2007 e finalizou em 2009/2010. O Despacho nº 546/2007, de 11 de janeiro de 2007, no item 3, ressalta como objetivo do Pnep melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita dos alunos do 1º ciclo do ensino básico,⁵ em um período entre quatro a oito anos, por meio da “modificação das práticas docentes do ensino da língua”. O alvo da formação dos professores foram os conteúdos de língua portuguesa.

Comparando-se os dois programas de formação de professores, o Pnep e o Pnaic, estritamente no que se refere ao ensino do português, ambos têm como alvo melhorar os desempenhos de escolares do 1º ao 4º ano e do 1º ao 3º ano, respectivamente.

Em relação à estrutura hierárquica dos dois programas, observam-se muitas semelhanças. O Pnaic possui grandes atores institucionais que atuam na esfera nacional, estadual e municipal com a função de gerenciar, monitorar e supervisionar suas ações (Brasil. MEC, 2012d). A formação de professores é ofertada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), definidas pelo MEC. As IES cabe gerir, ao nível acadêmico, o curso de formação de professores, fornecer suporte pedagógico, selecionar os “Formadores”, assegurar espaço físico e materiais adequados aos encontros presenciais de formação e certificar a formação, bem como apresentar relatórios sobre a execução do curso de formação.

Nas IES, os agentes de formação são: i) Coordenador-Geral; ii) Coordenador-Adjunto; iii) Supervisor; iv) Formador, selecionado pelo coordenador-geral a partir de seleção pública, responsável por ministrar, orientar e acompanhar a formação e avaliação de um grupo de até 25 “Orientadores de Estudo”.

Os agentes nas escolas da rede pública de ensino são: i) Orientador de Estudo (OE), professor efetivo da rede de ensino, escolhido por processo de seleção público, responsável por uma turma de até 25 professores alfabetizadores que atuem, preferencialmente, no mesmo ano escolar. O OE é o elemento chave e multiplicador das ações de formação em seu município e é desejável que tenha sido tutor no Programa Pró-Letramento. Cabe a ele ministrar, acompanhar e fazer registro da prática pedagógica, avaliar a frequência e a participação dos professores alfabetizadores; ii) Professor Alfabetizador, aqueles atuantes nos três primeiros anos do ensino fundamental e nas classes multisseriadas. Ambos os agentes são inscritos pela secretaria de educação.

No que se refere à estrutura do Pnep, verifica-se que foi composta pela Comissão Nacional de Acompanhamento (CNA), por Núcleos Regionais e Agrupamentos de Escolas. A CNA representava o núcleo central das ações, nomeada pelo Ministério da Educação (Portugal. MEC, 2007), sendo responsável pela concepção e o acompanhamento do programa, pela definição dos conteúdos e metodologias de formação, por promover a articulação entre as escolas de formação envolvidas e pela construção de materiais e atividades didáticas para o ensino da língua. A Comissão

⁵ O 1º ciclo compreende os quatro primeiros anos da educação básica, com a entrada da criança aos seis anos.

esteve articulada com os coordenadores Pnep de oito instituições de ensino superior onde se constituíram os primeiros Núcleos Regionais de Formação (NR). Cada NR tinha um “Coordenador”, nomeado pela própria instituição de ensino superior. Numa primeira etapa, a CNA promoveu ações de formação para estes coordenadores regionais. Os NR foram responsáveis pela formação dos Formadores Residentes (FR) e pelo acompanhamento e supervisão da formação dos professores alfabetizadores realizada por meio do FR em cada escola.

Os Agrupamentos de Escola⁶ (AE) aderiram livremente ao programa, selecionando um professor, o FR, para receber a formação no NR. Este deveria ser um professor efetivo e selecionado dentre os que tivessem se candidatado no respectivo agrupamento. A formação dos FR se estendeu durante um ano letivo. No ano seguinte ao da formação, cada FR ficava dispensado de atividades letivas e se responsabilizava por formar e acompanhar um grupo de 12 a 15 professores alfabetizadores.

A articulação entre o CNA e os NR se deu inicialmente por meio de seminários para organizar a estrutura e o funcionamento do Programa, bem como discutir a filosofia e os conteúdos da formação. Posteriormente, foram realizadas reuniões periódicas – anuais e bianuais – de acompanhamento, encontros nacionais de formação, visita aos núcleos de formação (AE e NR), relatórios de cada NR e construção de plataformas informatizadas para veiculação das produções regionais e dos materiais de formação (Sim-Sim, 2012).

Observa-se que, em relação à estrutura hierárquica, o Pnaic é mais complexo do que o Pnep, em função das dimensões regionais e do número de professores atingidos pelas ações. Em ambos os programas, as ações de formação são coordenadas e supervisionadas pela esfera governamental em conjunto com as IES, em que o elemento chave e multiplicador das ações de formação é um professor atuante nas escolas que multiplica a formação a seus pares: o OE, no caso do Pnaic, e o FR, no caso do Pnep. O coordenador das ações de formação nas IES, no caso do Pnaic é o “Formador”, ao passo que no Pnep, é o “Coordenador”.

Estratégias da formação dos programas

A formação de professores do Pnaic está organizada em torno de dois cursos:

- (1) Curso 1: destinado à capacitação do OE, é de responsabilidade do Formador, que se encontra na IES. O curso oferece um total de 200 horas de formação: 40 horas de curso inicial, 4 encontros de 24 horas, 24 horas de seminários e 40 horas de estudo e planejamento (Brasil. MEC, 2012a, p. 29).
- (2) Curso 2: destinado à capacitação do Professor Alfabetizador, ministrado pelo OE, nos municípios. O curso oferece um total de 120 horas de formação: 80 horas de curso presencial em 10 encontros (mensais) de 8 horas cada, 32 horas de atividades de estudo e

⁶ O Agrupamento de Escolas administra logística e pedagogicamente um conjunto de escolas da mesma área geográfica.

atividades extrassala e 8 horas de seminário (Brasil. MEC, 2012a, p. 30).

A formação do Pnep esteve organizada, de acordo com Sim-Sim (2012), em torno de três ações:

- (1) Ação C: dirigida à capacitação do FR, realizada no NR e apoiada pelos membros do CNA, em forma de oficinas presenciais, ocorria durante o ano letivo totalizando 80h/ano.
- (2) Ação B: dirigida à capacitação do FR, enquanto aprofundamento de temas, supervisão e apoio, realizada pelo/no NR, em forma de círculos de estudos, totalizavam 53h/ano. Esta ação tinha por propósito acompanhar e dar suporte à atuação do FR com seus pares junto às escolas.
- (3) Ação A⁷: dirigida à formação dos professores alfabetizadores, era realizada na própria escola, em sua maioria, e executada pelo FR. Com duração de 102h/ano presenciais, a Ação A era composta de 35h de oficinas temáticas, 30h de acompanhamento em sala de aula, 25h de planejamento e reflexão sobre a prática e 12h de participação em plenárias regionais organizadas pelo NR. Somavam-se a estas horas o trabalho autônomo e a participação do docente na plataforma de informática, totalizando 120h/ano.

No Pnep, os conteúdos dirigidos à Ação C e à Ação A eram de responsabilidade da CNA; já os conteúdos da Ação B (apoio ao FR) eram de responsabilidade do NR e escolhidos em função das demandas especificadas pelos próprios FR.

Nota-se grande semelhança em relação às duas estratégias de formação: o professor das escolas (OE/FR) recebe formação das IES e é responsável por transmiti-la aos professores alfabetizadores, seus pares. A formação deste agente multiplicador é de 200 horas para o OE, no caso do Pnaic, e de 113 horas para o FR, no caso do Pnep. O total de horas de formação do Professor Alfabetizador equivale nos dois programas: 120 horas. A forma como é feita a formação, em linhas gerais, também se equivale: cursos presenciais, seminários, reflexão e acompanhamento em sala de aula.

Os conteúdos de formação dos programas

⁷ A partir de 2008/2009, a Ação A foi decomposta em A1, dirigida aos professores do 1º ano de formação, e A2, dirigida aos professores que iniciavam o 2º ano de formação. A Ação A1, com duração de 71h, e a Ação 2, com duração de 30,5h.

⁸ Lembramos que neste artigo estarão descritos apenas os conteúdos relacionados ao ensino de língua portuguesa.

No Pnaic, os conteúdos dirigidos à formação do Professor Alfabetizador foram os mesmos destinados à formação do Orientador de Estudo. Tais conteúdos foram organizados em Cadernos de Formação⁸ e tiveram como base a experiência de formação do Pró-letramento, fundamentada em práticas do ideário construtivista, em que se considera que a criança se apropria do “Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos” (Brasil. MEC, 2012e, p. 17), percorrendo, por meio de hipóteses,

um caminho que vai desde a não compreensão de que a escrita representa os sons da fala até a percepção da relação grafema-fonema. De modo geral, o programa de formação continuada de professores busca associar “novas abordagens do ensino da língua” a “novas concepções de formação” de professores, e tem por objetivo final garantir aos educandos a apropriação do sistema de escrita dentro da perspectiva do letramento (Brasil. MEC, 2012b, p. 10). O material para a formação – cadernos de formação e jogos de alfabetização – foi desenvolvido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (Ceel), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a colaboração de onze instituições brasileiras de ensino superior.

Os conteúdos estão organizados em oito cadernos,⁹ com temáticas similares, mas com focos distintos de aprofundamento para atender à capacitação dos quatro grupos de professores: do 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e de classe multisseriada. Todos os professores recebem formação relativa a todos os conteúdos. Os cadernos versam sobre as seguintes temáticas:¹⁰ currículo, planejamento, funcionamento do sistema de escrita alfabética, ludicidade, gêneros textuais, projeto e sequência didática, avaliação e direitos de aprendizagem, avaliação no ciclo de alfabetização (Brasil. MEC, 2012a). Desses, os diretamente relacionados ao ensino da língua escrita são os que versam sobre o Sistema de Escrita (Unidade 3) e o de Gêneros Textuais (Unidade 5).

Em relação aos cadernos da Unidade 3, é ressaltada a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, sob a ótica da contribuição da teoria da Psicogênese da Língua Escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986), com foco na aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (Morais, 2012) e suas relações com o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e o aprendizado das correspondências grafema-fonema. A proposta da Unidade 3 é, ao longo dos três anos de escolarização, iniciar, aprofundar e consolidar os conhecimentos que permitam à criança ser capaz de “produzir e ler com autonomia textos de gêneros distintos” (Brasil. MEC, 2012c, p. 5).

Em relação ao Caderno 5, os conteúdos visam ao trabalho pedagógico com diferentes gêneros textuais, na perspectiva sociointeracionista, de modo a desenvolver no aluno a “capacidade de produção e compreensão de textos de gêneros orais e escritos” em conjunto com os diferentes componentes curriculares (Brasil. MEC, 2012d, p. 5). Por meio de relatos de experiências de ensino, são exploradas as diferentes formas de abordagem de gêneros textuais na sala de aula e estratégias de como ensinar a leitura.

No Pnep, os conteúdos das Ações A (dirigida aos Professores Alfabetizadores) e C (dirigida ao Formador Residente) eram semelhantes e incluíam temáticas obrigatórias, teóricas e práticas, sobre o ensino da língua materna. Os conteúdos da Ação A objetivaram especialmente a atualização e o aprofundamento dos professores em relação aos conhecimentos científicos e metodológicos do ensino de língua materna amparados pelas recentes investigações sobre o “desenvolvimento linguístico da criança e sobre as aprendizagens da língua no ciclo escolar” (Sim-Sim, 2012, p. 22).

⁹ Os cadernos com os conteúdos de formação encontram-se disponíveis no site do MEC: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>.

¹⁰ Os conteúdos aqui expressos estão minuciosamente especificados em cada um dos cadernos de formação, bem como os objetivos a serem alcançados pelo estudo de cada unidade. Faz-se notar que os objetivos de estudo são os mesmos para cada tipo de agrupamento de professores, o que difere é o nível de aprofundamento dos conteúdos para cada grupo, como já mencionado.

Conteúdos da Ação A:

- (a) Desenvolvimento da linguagem oral: o desenvolvimento da linguagem oral, o desenvolvimento do vocabulário nas crianças, o ensino do conhecimento explícito da língua.
- (b) O ensino da leitura: o ensino da decifração, o desenvolvimento da consciência fonológica, a aprendizagem de estratégias de compreensão, a formação de leitores e a literatura para a infância, a avaliação da leitura.
- (c) O ensino da expressão escrita: o processo de aprendizagem da escrita, a produção de diferentes gêneros de textos, a avaliação da expressão escrita.
- (d) A utilização do computador como recurso de aprendizagem da língua: uso de dispositivos tecnológicos e comunicativos, exploração e produção de materiais em formato eletrônico. (Sim-Sim, 2012, p. 21-22).

Em relação ao conteúdo do caderno *Ensino da leitura: a decifração*, o foco da abordagem recai sobre o que os professores precisam saber a respeito desse processo, em quais pilares se assenta o ensino (e o método de ensino) da decifração e as habilidades que são exigidas do aprendiz (o que é necessário que a criança conheça antes de aprender a decifrar). É foco do ensino da decifração: proporcionar contextos propícios à leitura e de acordo com o conhecimento da criança, desenvolver consciência fonológica, ensinar as correspondências grafema-fonema e os padrões ortográficos, desenvolver o reconhecimento automático de palavras frequentes e a expressão escrita.

O conteúdo sobre o ensino da leitura é complementado por outros dois cadernos: um dedicado à compreensão de textos e outro à avaliação da leitura. O dedicado à compreensão de textos aborda como conduzir as crianças da decifração à compreensão de textos por meio do ensino de estratégias de compreensão da leitura (antes, durante e após a leitura) e exemplifica as estratégias aplicadas à compreensão de alguns gêneros textuais.

O Pnep¹¹ apresenta ainda quatro cadernos destinados a abordar os conteúdos sobre o conhecimento da língua: desenvolvimento da consciência fonológica, desenvolvimento da consciência linguística, desenvolvimento da consciência lexical e percursos do desenvolvimento.

Semelhanças e diferenças entre os programas

Em nossa análise contrastiva encontramos vários aspectos semelhantes entre os dois programas de formação continuada de professores alfabetizadores. Ambos foram planejados para responder ao desafio de melhorar os desempenhos em língua portuguesa dos alunos (do 1º ao 3º ano no Brasil; do 1º ao 4º ano em Portugal), tendo como referência os índices de avaliação do Pisa. Em cada um dos programas, o Ministério da

¹¹ No Pnep, as ações desenvolvidas produziram materiais que orientaram o percurso formativo dos professores e se encontram disponíveis em <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=188>.

Educação, em última instância, organizou, gerenciou e avaliou as ações de formação que tiveram como principal âncora as IES. Foram interlocutores e apoiadores os órgãos governamentais e as escolas de ensino básico. A participação das escolas nas ações de formação se deu voluntariamente. No caso de Portugal, a participação dos professores nessas ações foi garantida pela dispensa para as atividades de formação no 1º ano e pela dispensa total das atividades letivas quando, no ano seguinte, o professor (FR) se assumia como formador no respectivo agrupamento. O professor alfabetizador recebia formação, mas continuava em sua função na sala de aula. Já no caso do Brasil, tanto o Orientador de Estudo como o Professor Alfabetizador receberam bolsa-auxílio, mas não houve dispensa de carga horária.

A metodologia privilegiou a formação valendo-se de curso presencial para os docentes da educação básica que se responsabilizaram pela formação de seus pares, multiplicando, assim, as ações de formação. As IES, em ambos os casos, estiveram responsáveis pela formação dos professores, o que confirma seu papel crucial na divulgação e aplicação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa científica. No caso brasileiro, os materiais para a formação foram previamente desenvolvidos por um conjunto de IES e posteriormente foram distribuídos pela instância superior mentora das ações, o que garantiu uniformidade de conteúdos. No caso de Portugal, os materiais foram produzidos a partir das ações de formação e serviram, concomitantemente, como base condutora para o estudo. A uniformidade de conteúdos foi assegurada pela CNA e reforçada pelos materiais de apoio aos programas que foram publicados: brochuras do Pnep¹².

A grande diferença encontrada entre os dois programas diz respeito à quantidade de horas destinada ao estudo de conteúdos específicos de língua portuguesa e ao referencial teórico adotado. O Professor Alfabetizador, tanto em Portugal como no Brasil, recebeu 120 horas de formação, mas, ao passo que em Portugal quase a totalidade das horas de formação foi destinada ao estudo de conteúdos linguísticos, no Brasil a carga horária esteve distribuída entre aspectos de currículo, planejamento e avaliação voltados ao ciclo de alfabetização. É verdade que o contexto sócio-histórico e cultural é distinto entre os dois países e as necessidades de formação acompanham essa diversidade. No caso do Pnaic, os conteúdos específicos de língua portuguesa estão concentrados no Caderno 3 (Sistema de Escrita Alfabética) e Caderno 5 (Gêneros Textuais). Foram destinadas a essas temáticas o total de 20 horas de formação. Com isso, observa-se, em relação ao Pnaic, que a formação linguística específica para que o professor possa atuar com maior segurança frente aos desafios de alfabetização ainda é muito pequena. Ainda está por acontecer a garantia, de fato, de uma formação robusta na área.

Além de a carga horária destinada ao aprofundamento do conteúdo específico de língua portuguesa ser bastante exígua no caso do Pnaic, em nossa análise fica evidente a diferença em relação à fundamentação teórica em que se apoia a formação dos professores alfabetizadores nos dois programas. Ao passo que em Portugal o referencial está ancorado pelos resultados de pesquisas científicas atuais no campo da leitura, com

¹² Durante a implementação dos programas foram circulando versões provisórias destas brochuras. O texto final destas reflete muitos dos contributos recebidos durante a formação dos FR.

ênfase sobre o que é e como ensinar a decifrar e a desenvolver a consciência fonológica, com destaque para o trabalho com a consciência fonêmica, o referencial teórico do Pnaic é o das teorias construtivistas, em que tais conhecimentos são tratados de maneira periférica e em que não figuram estratégias de trabalho com a consciência fonêmica. A ciência da leitura, entendida como o conjunto de contributos oriundos de várias ciências, nomeadamente da psicologia, da linguística e das neurociências, tem produzido farto material sobre como se aprende a ler, mas os conteúdos de formação do Pnaic parecem passar ao largo desses conhecimentos. Apesar de o conteúdo de formação do Caderno 3 introduzir propostas didáticas com atividades de consciência fonológica, amparado pelo fornecimento de jogos aos professores alfabetizadores, não se constatou fundamentação teórica consistente e sedimentada pelas mais recentes descobertas na área da leitura de modo a evidenciar ao professor que o ensino explícito e sistemático da consciência fonêmica e das correspondências grafema-fonema é um dos pilares dessa aprendizagem.

Considerações finais

Os conceitos reconhecidos pela comunidade acadêmica internacional em relação à alfabetização têm influenciado em mudanças nas políticas públicas de diversos países e subsidiado o planejamento de programas de formação de professores e de materiais didáticos para os aprendizes. No Brasil, a comunidade científica, nacional e internacional, se reuniu, a pedido da Câmara dos Deputados, e produziu um relatório em que consta larga revisão das principais teorias cognitivas da leitura com sugestões e implicações pedagógicas para a alfabetização, ressaltando a especificidade do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema para facilitar a aprendizagem alfabética, em conjunto com a estimulação da consciência fonêmica (Brasil. Câmara dos Deputados, 2007).

Entretanto, o material didático para formação de professores do Pnaic não faz qualquer referência a esse documento, tampouco destaca a especificidade e a importância crucial do trabalho pedagógico com essas habilidades. Na atualidade, os avanços das neurociências também confirmaram que a aprendizagem da leitura ocorre com grandes mudanças no funcionamento do cérebro, em que a decodificação fonológica, subsidiada pelas habilidades de consciência fonêmica e pelo conhecimento das correspondências grafema-fonema, é a etapa chave dessa transformação (Dehaene, 2012).

Os conteúdos do programa brasileiro permanecem amparados pela teoria da psicogênese da língua escrita, eximindo-se de dar crédito às evidências da pesquisa científica no campo da leitura de que é preciso desenvolver um mecanismo eficiente de identificação de palavras escritas para que o leitor possa gerir com facilidade os processos de compreensão. Em contraste, o programa desenvolvido em Portugal apresenta, discute e toma como base estas evidências e, dessa forma, fornece aos professores

indicações claras de como modificar sua prática pedagógica em função desses conceitos científicos.

Consideramos que a competência dos professores em alfabetizar passa por incorporar os novos conhecimentos aportados pela pesquisa e que as IES, como representantes da comunidade científica, têm papel determinante. Nunca se soube tanto sobre como aprender a ler do que no momento atual. A ampliação e a renovação do conhecimento dos professores nesse campo devem resultar em mudanças das práticas em sala de aula e, por conseguinte, fazer prosperar o aprendizado da leitura dos alunos. A formação linguística do professor precisa ser aprofundada se queremos que os estudantes adquiram e desenvolvam competentemente o uso da língua materna.

Referências bibliográficas

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos*, relatório final. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Coordenação de Publicações, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012b. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos: ano 3: unidade 3*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012c. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_3_MIOLO.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 1: unidade 5*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_5_MIOLO.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012f. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CARAVOLAS, M.; DEFIOR, S.; MALKOVA, S. M.; HULME, C. Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, [Washington], v. 24, n. 8, p. 1398-1407, aug. 2013. Disponível em: <<http://pss.sagepub.com/content/24/8/1398.full.pdf+html>>.

CASTLES, A.; COLTHEART, M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, [Amsterdam], v. 91, n. 1, p. 77-111, feb. 2004.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAIS, A. G. de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda: National Institute of Child Health and Development, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Educação (MEC). Despacho nº 546/2007. *Diário da República*, Lisboa, n. 8, 11 jan. 2007. Disponível em:

<https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1383890547/pnep546_07.pdf>.

RAMALHO, G.; PADINHA, L. *Resultados do estudo internacional PISA 2003: primeiro relatório nacional*. [Lisboa]: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/resultados_pisa2003.pdf>.

SIM-SIM, I. *Desenvolvimento profissional no ensino da língua: contribuição do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

Recebido em 10 de agosto de 2015.

Solicitação de correções em 17 de dezembro de 2015.

Aprovado em 28 de dezembro de 2015.