

## AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LEITURA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA)

Fernanda Zanetti **Becalli** – UFES

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões advindas de uma pesquisa que se prendeu a analisar os pressupostos teóricos que balizaram o modelo de ensino da leitura do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Neste texto, analisaremos a concepção de alfabetização que orienta o programa de formação e, também, a concepção de leitura.

Para compreender os pressupostos que embasaram o PROFA, tomamos por base as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural e da Perspectiva Bakhtiniana de Linguagem. Considerando a abordagem metodológica de caráter qualitativo, adotamos a pesquisa documental, pautada numa perspectiva dialógica do discurso, tendo em vista o diálogo que tecemos com um conjunto de documentos que compõem uma das ações políticas de formação de professores alfabetizadores da SEF/MEC e materializam discursos sobre a leitura – o *kit* de materiais escritos do PROFA. Tais documentos foram compreendidos como textos, isto é, unidades de significação, portanto, produtos de criação ideológica, devendo ser entendidos em relação com o contexto histórico, cultural, social, político, econômico, etc. em que foi produzido.

No diálogo com os discursos sobre a abordagem de ensino da leitura, materializados nos documentos do PROFA, procuramos identificar as bases teóricas que têm sustentado os projetos políticos para o ensino da leitura em nosso país e, também, suscitar reflexões que pretendem contribuir para ampliar as discussões sobre os processos de formação continuada de professores alfabetizadores e sobre o ensino da leitura nas classes de alfabetização, a partir de uma perspectiva dialógica de linguagem que concebe a leitura como produção de sentidos.

Ao buscarmos as contribuições decorrentes de pesquisas que enfocaram o PROFA<sup>1</sup>, localizamos três trabalhos. Apesar de serem poucos os trabalhos encontrados, constatamos que o referido programa foi tomado como objeto de estudo em diferentes situações de pesquisa e sob vários enfoques. Costa (2004), ao investigar a concepção de alfabetização orientadora do PROFA, apontou que tal concepção se fundamentou nas idéias de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças. Chegou a essa conclusão por meio da comparação de trechos encontrados ao longo dos textos do *kit* de materiais escritos que compõem o programa com a produção das autoras no livro *Psicogênese da língua escrita*. Também constatou que, apesar de a teoria construtivista estar fundamentada na Psicologia Genética de Piaget e na Psicolinguística de Chomsky, as reflexões desses autores não foram apresentadas e tampouco contempladas no material pedagógico do PROFA.

A pesquisadora conclui que o PROFA se constitui em um programa de educação compensatória do MEC fundamentado na teoria construtivista, que, por sua vez, não contemplou as diversas áreas do conhecimento fundamentais para a formação do professor alfabetizador. Além disso, esse programa, conforme salienta Costa (2004, p. 56), refutou “[...] o caráter sócio-histórico e cultural do processo educativo, contribuindo, assim, com o processo de alienação dos professores e dos alunos.

Sendo assim, coube-nos indagar: um programa de formação de professores que adotou uma concepção de alfabetização construtivista contribuiu para instaurar uma inovação na prática pedagógica? Sobre essa questão, o estudo desenvolvido por Brussio e Brussio (2006) apontou a descrença das professoras cursistas de São Luís (MA) com as atividades pedagógicas propostas pelo programa para o ensino de leitura e escrita. Isso porque, para elas, era “[...]”

---

<sup>1</sup> Realizamos, inicialmente, um levantamento a partir de três trabalhos que sistematizaram boa parte das produções acadêmico-científicas: a) Soares e Maciel (2000) na área de alfabetização, de 1961 a 1989; b) Ferreira (2001) na esfera da leitura, de 1980 a 1995; c) Pimenta e Lisita (2004) no campo da formação de professores, de 1990 a 1998. Por meio desses estudos, não foi possível identificar pesquisas que analisaram a concepção de leitura e seu ensino a partir dos projetos políticos de alfabetização, de leitura e/ou de formação de professores construídos pelas instâncias governamentais, no período que antecedeu a implementação do PROFA no País. Nesse sentido, passamos a buscar outras indicações de pesquisas por vias digitais, em sites científicos, como ANPEd, por meio de palavras-chave, como leitura, formação de professores, alfabetização, PROFA, dentre outras combinações, por participação em congressos e na própria biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. A título de exemplo, destacamos a busca aos textos completos dos 221 trabalhos e pôsteres apresentados nos Grupos de Trabalhos (GTs) de Formação de professores (nº. 08) e de Alfabetização, leitura e escrita (nº. 10), da 25ª a 29ª Reunião Anual da ANPEd. Outro exemplo foi a busca realizada no banco de dados da biblioteca virtual da UNICAMP, onde localizamos pelas palavras-chave supracitadas, 1.011 dissertações e teses defendidas na área da Educação e 268 no campo dos Estudos da Linguagem.

inconcebível trabalhar a língua escrita com textos diversos, se o aluno não havia se apropriado do código escrito, ou seja, se ainda não conseguia ler convencionalmente” (BRUSSIO; BRUSSIO, 2006, p. 47).

Nesse sentido, os autores afirmaram que o objetivo do PROFA em instrumentalizar as professoras para realizarem o trabalho pedagógico, de acordo com a teoria construtivista, não foi suficiente para provocar mudanças na prática pedagógica, porque elas não abandonaram as práticas de ensino tidas como “tradicionais” e, por conseguinte, não compreenderam que é possível alfabetizar com textos, como postulava o programa.

Essa constatação nos levou a investigar o que orienta a sistemática de formação do PROFA e por que não permitiu mudanças efetivas no trabalho dos professores. Oliveira (2004) trata dessa questão ao apontar que a sistemática de formação do programa esteve balizada na noção de competência profissional de Perrenoud. Em decorrência, ressaltou que esse conceito amplamente utilizado pelo Governo Federal serviu para dar um caráter de supremacia e de aceitação ao PROFA, pois, ao utilizá-lo, implicitamente, para responsabilizar os professores pelo seu próprio processo de formação continuada levou esses profissionais a se sentirem responsáveis pelos resultados do processo ensino aprendizagem da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, após a realização do curso.

Desse modo, o autor (2004, p. 69) constatou que o PROFA foi um programa apresentado com “[...] promessas de mudanças substanciais na prática docente e, conseqüentemente, resultados mais contundentes em termos de aprendizagem dos alunos”, mas, por se constituir num pacote pronto de treinamento idealizado pelas ações governamentais para ser aplicado nas classes de alfabetização não garantiu o direito de os professores exporem seus interesses e necessidades para, a partir daí, elaborar um programa de formação continuada que, de fato, servisse de subsídio na prática pedagógica.

Os trabalhos apresentados trouxeram reflexões importantes sobre o PROFA e evidenciaram uma ausência de estudos sobre a concepção de leitura que orienta o programa. Nesse contexto, consideramos relevante e pertinente investigar a concepção de leitura concretizada no PROFA e, mais detidamente, a concepção de alfabetização, buscando compreender se tais concepções colaboraram para promover práticas de ensino da leitura como produção de

sentidos que engloba a noção de incompletude, de intertextualidade e de implícitos que não são contemplados no imediatismo da decodificação do texto.

## **APORTE TEÓRICO**

Para efetivar as análises, nos apoiamos nos pressupostos teóricos da concepção histórico-cultural. A partir dessa abordagem, consideramos a alfabetização como uma prática sociocultural, que se desenvolve entre em sociedades humanas que fazem uso da leitura e da escrita (GONTIJO, 2006). Além disso, é vista como um processo *formativo para-si*, pois, dependendo do modo como é efetivada, pode contribuir para a formação da consciência crítica por meio do trabalho de produção de textos orais e escritos e de leitura. Partindo dessa visão, Gontijo (2002, p. 2, grifo da autora) afirma que a alfabetização “[...] realiza um dos *círculos essenciais* da formação da individualidade humana. É óbvio que não é o único processo que possibilita a formação de uma *humanidade consciente*, mas, sem dúvida, constitui um dos *círculos essenciais* da formação da humanidade”.

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como produção de sentidos que não se encontram estabelecidos *a priori* no texto, pois se constituem no processo de interação que se efetiva entre autores, leitores e outros sujeitos que se fazem presentes nos textos. A partir dos pressupostos de Bakhtin, o texto é entendido como o próprio lugar da interação entre sujeitos e, por conseguinte, das muitas vozes que o atravessam com as implicações de cada uma dessas vozes no momento da leitura, discursos esses que podem vir a se completar, a se divergir e/ou a se entrecruzar no interior desse tecido polifônico.

Nesse processo, é necessário levar em conta que autores e leitores são sujeitos concretamente determinados por contextos sócio-histórico-ideológicos específicos e que ao dialogarem por meio da produção escrita se constituem como interlocutores no processo de produção de sentidos. Podemos compreender, então, que a leitura está vinculada à significação social do processo de formação dos indivíduos e, desse modo, possibilita a constituição de sujeitos críticos e participativos, capazes de ampliar e redimensionar a realidade existente. Isso se explica, conforme Duarte (2004, p. 285), porque essa vertente teórica não tem a pretensão de fortalecer os interesses das classes dominantes, e sim de tornar os sujeitos “[...] mais críticos

em relação às formas de alienação às quais estamos submetidos como indivíduos que vivem e trabalham no interior de relações sociais capitalistas [...]”.

## **CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E DE LEITURA CONCRETIZADAS NO PROFA**

Começamos por esclarecer que, diante dos desafios colocados pelos resultados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Governo Federal criou o PROFA com o objetivo de instrumentalizar os professores alfabetizadores para promover melhorias nas práticas pedagógicas correlacionadas com o ensino da leitura e escrita e, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, implementou-o no Distrito Federal e em 18 Estados brasileiros, no período de 2001 a 2002.

Após assinar o *Termo de Cooperação Técnica*, as instituições parceiras receberam da SEF/MEC o *kit* de materiais escritos e videográficos do PROFA composto por 30 *Programas de Vídeo*, três *Guias do Formador*, três *Coletâneas de Textos*, um *Documento de Apresentação*, um *Guia de Orientações Metodológicas Gerais*, um *Catálogo de Resenhas* e um *Fichário*. Para analisar os discursos sobre as concepções de alfabetização e de leitura concretizadas nos documentos do PROFA, selecionamos, dentre os materiais escritos do programa, o *Documento de Apresentação*, o *Guia do Formador* (Módulos 1, 2 e 3) e a *Coletânea de Textos* (Módulos 1, 2 e 3), por encontrarmos, nesses materiais, aspectos que estavam diretamente relacionados com o objeto de estudo deste trabalho.

A análise dos discursos, materializados nos documentos selecionados, sobre as concepções de alfabetização e de leitura difundidas pelo PROFA, permite-nos confirmar, conforme apontado por Costa (2004) que a proposta do programa se assenta em pressupostos construtivistas, especificamente, pelos conhecimentos produzidos por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, como pode ser explicitado no seguinte trecho:

As propostas pedagógicas de alfabetização que vêm sendo elaboradas tendo como referência teórica o construtivismo interacionista piagetiano e, mais especificamente, a psicogênese da língua escrita descrita por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky têm cumprido o papel de divulgar um corpo de idéias [...], dentre as quais uma das mais importantes é a de que as crianças, em seu processo de

alfabetização, constroem hipóteses sobre o que a escrita representa (BRASIL/PROFA, M1U4T4, 2001c, p. 1).

Essa enunciação torna clara a predileção do discurso político-educacional do PROFA por um dos principais trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) tido como uma “revolução conceitual” no campo da alfabetização: o livro *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, que, na língua portuguesa, foi publicado em 1985, sob o título de *Psicogênese da língua escrita*.

O referido trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999) foi apresentado aos professores no *Documento de Apresentação* (2001a), especificamente, no texto *O direito de se alfabetizar na escola*. Esse texto justifica a implementação do PROFA no cenário educacional brasileiro, apresentando, em breves parágrafos, o surgimento do modelo escolar de alfabetização na França (1 §); a discussão acerca da ineficiência dos métodos de alfabetização, particularmente, o método global e o fonético, nos países da Europa, da América do Norte e do Sul, durante a primeira metade do século XX (1 §); a discussão em torno do fracasso escolar em alfabetização das crianças negras nos Estados Unidos, na década de 1960 (1 §); as *teorias do déficit* justificando a incapacidade das famílias das crianças mais pobres em proporcionar os estímulos adequados para a aprendizagem da leitura e da escrita (1 §); a propagação dos *Testes ABC* de Lourenço Filho no Brasil, nos anos de 1970 (1 §); e, acima de todas essas discussões, apresenta o construtivismo de Ferreiro e Teberosky (1 §), como o que se tem de mais “novo” e avançado para provocar “novas” práticas na alfabetização de crianças. De acordo com o discurso da SEF/MEC, um

[...] trabalho de investigação que desencadeou intensas mudanças na maneira de os educadores brasileiros compreenderem a alfabetização foi o coordenado por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, publicado no Brasil com o título *Psicogênese da língua escrita*, em 1985. 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 da leitura e da escrita no início da escolarização, ou seja, na didática da alfabetização. Já não é mais possível conceber a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as conseqüências provocadas pela diferença de oportunidades que marca as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes... (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 8).

Como se pode perceber, o modelo de ensino da leitura preconizado pelo PROFA contrapõe-se à abordagem associacionista de aprendizagem. A preocupação deixa de estar centrada no

método para levar em conta o modo como a criança aprende. Nessa direção, se opõe ao modelo de alfabetização compreendido como processo de decodificação e codificação.

Apesar de a equipe pedagógica do programa se fundamentar no construtivismo para propor um modelo de alfabetização, os pressupostos filosóficos e epistemológicos da teoria de Piaget não são discutidos nos materiais escritos e videográficos do PROFA, como salientado por Costa (2004). Todavia é possível visualizar, de modo implícito, os discursos da concepção construtivista interacionista piagetiana sobre o papel do ensino escolar, por exemplo, no seguinte enunciado do PROFA: “Potencializar progressivamente a *autonomia* dos alunos na definição de objetivos, no planejamento das ações que os conduzirão a eles e em sua realização e controle, possibilitando que *aprendam a aprender*” (BRASIL/PROFA, 2002, p. 111, grifo do autor). Trata-se, nitidamente, do lema “aprender a aprender” postulado pelo próprio Piaget: “*O ideal da educação [...] é antes de tudo aprender a aprender [...]*” (PIAGET, 1983, p. 225, grifo do autor).

No entanto, a perspectiva dialógica da qual partimos nos instiga a questionar: por que, diante da proposta de um modelo de ensino que se afirma construtivista interacionista de base piagetiana, os discursos materializados nos textos do PROFA não apontam e nem discutem, ao menos, a categoria basilar piagetiana – o interacionismo? Ao defender uma proposta construtivista interacionista, o PROFA não estaria, mesmo implicitamente, apontando uma secundarização do trabalho de ensino na instituição escolar?

Quando Piaget trata da questão do interacionismo está se referindo a uma categoria de análise fundamentalmente biológica e naturalizante das relações estabelecidas entre sujeito e objeto, seja este um objeto no sentido estrito do termo, seja outro sujeito. Dessa forma, a base epistemológica da interação nos permite entender que as relações efetivadas entre sujeito e objeto ocorrem da mesma maneira durante todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, possibilitando o alcance de níveis conceituais diferentes caracterizados por etapas que necessariamente evoluem das mais elementares às mais complexas.

Pelo fato de assentar-se nos aspectos biológicos e maturacionais do desenvolvimento psicológico do indivíduo, o referido autor compreende que o conhecimento não é construído nem pelo sujeito nem pelo objeto, mas nas “[...] interações entre sujeito e objeto, e de interações inicialmente provocadas pelas atividades espontâneas do organismo tanto quanto

pelos estímulos externos” (PIAGET, 1973, p. 40). Portanto o conhecimento se desenvolve num processo espontâneo de auto-regulação, em que o indivíduo se apropria progressivamente das características próprias do objeto, de tal modo que a assimilação deste às estruturas daquele está intrinsecamente relacionada com a acomodação das estruturas do indivíduo às propriedades do objeto, sendo ambos resultados de um processo permanente de construção, pois “[...] a relação entre o sujeito e o objeto material modifica o sujeito e o objeto ao mesmo tempo pela assimilação deste àquele, e pela acomodação do sujeito ao objeto” (PIAGET, 1973a, p. 35). Pelo fato de os mecanismos de interação serem determinados fundamentalmente pelos fatores orgânicos do indivíduo, que são tidos como de caráter universal, eles independem do contexto sócio-histórico e cultural em que o sujeito está inserido e, assim, naturaliza as relações entre os indivíduos e a sociedade.

Duarte (2004, p. 114) afirma que essa naturalização se constitui num processo ideológico que, estrategicamente, vem sendo utilizado no campo educacional com a finalidade de propagar “[...] que a formação dos seres humanos é um processo também espontâneo e natural, cabendo à escola apenas a tarefa de fornecer às condições para que se estabeleçam os mais variados tipos de interação”. Seguindo esse direcionamento, o PROFA enuncia que,

[...] na boa lógica construtivista, parece mais adequado pensar numa organização que favoreça as interações em diferentes níveis: em relação ao grupo-classe, quando de uma exposição; em relação aos grupos de alunos, quando a tarefa o requeira ou o permita; interações individuais, que permitam ajudar os alunos de forma mais específica; etc. Assim se favorece a possibilidade de observar, que é um dos pontos em que se apóia a intervenção. O outro ponto de apoio é constituído pela plasticidade, a possibilidade de intervir de forma diferenciada e contingente nas necessidades dos alunos (BRASIL/PROFA, 2002, p. 109).

Assim sendo, pode-se inferir que o PROFA, ao referendar o construtivismo interacionista piagetiano como princípio constitutivo do seu modelo de ensino da leitura, assumiu a interação como o núcleo organizador da proposta de trabalho com o ensino nas classes de alfabetização. Observamos, então, que, na perspectiva construtivista interacionista,

[...] ensinar envolve estabelecer uma série de relações que devem conduzir à elaboração, por parte do aprendiz, de representações pessoais sobre o conteúdo objeto de aprendizagem. A pessoa, no processo de aproximação aos objetos da cultura, utiliza sua experiência e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva do que é tratado (BRASIL/PROFA, 2002, p. 109).



Para se manter coerente com os pressupostos da abordagem construtivista, o modelo de ensino da leitura precisa ser naturalizado, já que transforma o conhecimento em uma construção do sujeito como ser individual e, conseqüentemente, nega a existência de um conhecimento universal e objetivo. De acordo com Macedo (2000, p. 89-90), o modelo de trabalho com a leitura que se preocupa, fundamentalmente, com as relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto (texto), está ancorado numa abordagem romântica de leitura que tende a reproduzir o capital cultural de uma elite social e desvincular a leitura das relações antagônicas de poder da sociedade dominante, pois “[...] deixa de problematizar o conflito de classe e as desigualdades de sexo e de raça [...] e supõe que todas as pessoas têm igual acesso à leitura [...]”. A partir das reflexões do referido autor, podemos compreender que o modelo de ensino da leitura que segue a abordagem interacionista de leitura não prioriza a formação de sujeitos críticos, pois dificilmente possibilitará que eles sejam capazes de envolver-se numa “[...] reflexão crítica completa, com respeito à própria experiência prática e aos fins que os motivam para, finalmente, organizarem suas descobertas e, desse modo, substituírem a mera opinião a respeito dos fatos por uma compreensão cada vez mais rigorosa de sua significação”.

Partindo dos pressupostos construtivistas, a SEF/MEC enuncia que é “[...] interagindo com textos reais, mesmo que não se saiba ler convencionalmente, que se aprende a ler diferentes tipos de texto e sua respectiva linguagem” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 216). Dessa maneira, o modelo de ensino prioriza a interação das crianças com o objeto de conhecimento (no caso, o texto), pois se acredita que elas “[...] aprendem a ler através da leitura” (BRASIL/PROFA, M1U9T13, 2001c, p. 1) e que a

[...] simples prática dará [...] a oportunidade de adquirir *insights*, de gerar idéias e testar hipóteses sobre leitura enquanto permanecem livres para selecionar e controlar aquilo que elas têm mais probabilidade de aprender sempre que fizer um maior sentido para elas (BRASIL/PROFA, M1U9T13, 2001c, p. 7, grifo do autor).

Nesse cenário, cabe ressaltar que também consideramos importante a relação dos alunos com diferentes textos no trabalho com a leitura nas classes de alfabetização. Entretanto a mediação, por parte do professor, no processo de ensino aprendizagem da leitura é fundamental, uma vez que as crianças não se apropriam de características específicas do sistema de escrita, necessárias para a aprendizagem da leitura, sem a mediação do outro e tampouco de modo espontâneo.

Para a criança, na fase inicial de alfabetização, aprender a ler, faz-se necessário que o professor realize um trabalho de ensino que lhe possibilite se apropriar da linguagem escrita e se relacionar com ela nas suas diversas formas de existência na sociedade, de maneira crítica. Não estamos querendo dizer que a escola deva primeiro ensinar a escrever e só depois ensinar a ler, pois reconhecemos a alfabetização como “[...] uma prática social em que se desenvolve a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura e dos conhecimentos do sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons” (GONTIJO, 2006, p. 8). Isso significa dizer que o ensino da leitura, na alfabetização, deve se efetuar de forma integrada, articulando aprendizagem da linguagem escrita com a inserção do indivíduo em práticas de leitura e de produção de texto.

Nessa perspectiva, o ensino da leitura é uma atividade sistematizada em que o professor se coloque como o mediador entre as crianças e a linguagem escrita. Assim, cabe ao professor ensinar a criança a ler a partir de diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade e, nesse processo de ensino, além das características do sistema de escrita e do seu funcionamento, ele também deve ensiná-las a comparar informações de mais de um texto e relacioná-las com suas vivências, a indagar os textos, a compreender o que está explícito e também o que está subentendido no texto, a construir inferências, a antecipar conteúdos, a identificar informações, a reconstruir as idéias do texto, a compreender as funções dos textos bem como as situações em que são usados pelos sujeitos e com que intenções, a fim de que as crianças aprendam a apresentar suas contrapalavras ao texto.

Contudo, os discursos do PROFA legitimam que a interação do aluno, em fase de alfabetização, com o texto, na sua forma material objetiva, proporciona, por si só, a aprendizagem da leitura. Isso se justifica pela crença de que o ensino deve levar os alunos a atuarem

[...] de forma autônoma não apenas na compreensão, no domínio ou na interiorização dos conteúdos, procedimentais ou atitudinais, como também na definição de objetivos, no planejamento das ações que lhe permitam alcançá-los e em sua realização e controle. Enfim, em tudo o que envolve ter adquirido estratégias metacognitivas que possibilitem a autodireção e a auto-regulação do processo de aprendizagem.

Haverá que promover o trabalho independente através de situações em que possam se atualizar e utilizar autonomamente os conhecimentos construídos, assegurando a

atividade construtiva do aluno e sua autonomia, a fim de que se possa aprender por si mesmo (BRASIL/PROFA, 2002, p. 119).

Ao enfatizar que as aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho são qualitativamente superiores e mais desejáveis àquelas que ele realiza pela transmissão de conteúdos por outrem, podemos afirmar que o modelo construtivista interacionista de ensino da leitura defendido pelo PROFA assume uma *concepção negativa* sobre o ato de ensinar, pois dicotomiza a conquista da autonomia intelectual pelo aluno e a transmissão de conhecimentos pelo professor. Para Duarte (2004, p. 34-35), tal predileção é justificada sob o argumento de que a aprendizagem que o indivíduo realiza por si mesmo “[...] seria algo que contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, ao passo que aprender algo como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma”.

Segundo Facci (2004, p. 127), temos assistido, com a perspectiva construtivista, a uma descaracterização do papel do ensino escolar e também do professor como mediador no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, a autora suscita algumas questões:

Como o aluno pode apropriar-se da produção humana? Ele vai ter que ‘recriar’ o mundo? E, também, como poderá humanizar-se? [...] o processo de humanização se dá por meio da apropriação das objetivações humanas, entretanto, como se apropriar dessas objetivações, se o que interessa não é o conteúdo, mas sim a forma de aprender, como propõe o construtivismo? Além disso, se não nos apropriarmos da produção histórica da humanidade, como poderemos provocar mudanças nessa situação de opressão em que vivemos? Ou devemos, usando uma terminologia da escola piagetiana, nos ‘adaptar’ à realidade?

Os questionamentos de Facci (2004) reforçam, em muito, que a abordagem construtivista se coaduna com uma política educacional excludente que está a serviço dos interesses da classe dominante, tendo em vista que vem promovendo um esvaziamento do trabalho de ensino do professor.

Entretanto pensar o ensino da leitura numa perspectiva dialógica de linguagem, pressuposto deste trabalho, significa compreender o professor como mediador no processo de ensino aprendizagem da leitura, uma vez que ele deve organizar intencional e sistematicamente um trabalho que possibilite as crianças se apropriarem da linguagem escrita e compreenderem o seu funcionamento. A apropriação da linguagem escrita, nessa abordagem, envolve um processo de ensino aprendizagem que permite aos indivíduos reconhecerem a linguagem

como produto da interação entre sujeitos que se atualiza na enunciação dialógica, num contexto de produção concreto, heterogêneo, contraditório e de natureza sócio-histórica ideológica.

Assim, a leitura se coloca como uma prática social que promove a interação entre os sujeitos que, com alguma finalidade, dialogam com outros sujeitos por meio dos textos que circulam na sociedade. Portanto a atividade da leitura exige dos sujeitos o exercício do diálogo, ou seja, da produção de sentidos e, para que as crianças aprendam a dialogar com o texto, a oferecer suas contrapalavras, a assumir uma posição responsiva diante do texto, faz-se necessário que o ensino da leitura se efetive em um contexto em que o professor alfabetizador assuma o papel de ensinar as crianças a se relacionar com os escritos de forma a construírem diálogos com diferentes gêneros textuais.

Tomando o aluno como um sujeito ativo que aprende a ler a partir da interação com o texto, secundarizando a mediação do professor no processo ensino aprendizagem da leitura, o PROFA afirma que, para esse aluno ler textos, quando ainda não se sabe ler convencionalmente, é preciso “[...] utilizar simultaneamente estratégias de leitura que implicam decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação” (BRASIL/PROFA, 2001a, p. 17) e que não cabe ao professor alfabetizador “[...] ensinar aos alunos as estratégias de leitura [porque eles] aprenderão essas estratégias e farão uso delas à medida que interagirem com a leitura [...]” (BRASIL/PROFA, 2001b, p. 17).

Nessas enunciações, é possível depreender que o programa em pauta compreende a leitura como uma atividade de construção de significado e, desse modo, as estratégias de leitura não precisam ser ensinadas na escola, porque as crianças desenvolvem a capacidade de compreender textos mobilizando as estratégias necessárias, de forma natural e espontânea, numa relação direta com o objeto de conhecimento (nesse caso, o texto). De modo inverso, compreendemos que tais estratégias também precisam ser ensinadas pelo professor no processo de ensino aprendizagem da leitura, porque, sendo o texto uma unidade altamente complexa de significação, o simples contato da criança, em fase de alfabetização, com esse material não permite que ela decodifique o código escrito, compare as informações de mais de um texto, indague o texto, entenda o que está explícito e o que está subentendido no texto, construa inferências, antecipe conteúdos, reconstrua as idéias do texto e as relacione com o vivido.

Em função disso que tais estratégias precisam ser ensinadas em situações contextualizadas que permitam ao aluno-leitor oferecer ao texto as suas contrapalavras, porque, como salienta Geraldi (2002), são as palavras que carregamos que multiplicam as possibilidades de compreensão do que está explícito e do que está subentendido no texto e a partir das relações dialógicas estabelecidas entre autor-texto-leitor aquelas se constituem em novas contrapalavras num processo contínuo de produção de sentidos.

Como pôde ser visto, o caráter pretensamente “novo” do construtivismo, que foi apresentado pelo PROFA “[...] como o único caminho para pensar-se a educação de uma forma que considerasse o aluno e sua atividade mental” (DUARTE, 2004, p. 59), acaba mostrando sua face conservadora que raramente é problematizada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio de um percurso analítico que focalizou os documentos escritos do PROFA, pudemos compreender que a concepção de alfabetização construtivista preconiza uma apropriação natural, evolutiva e linear da linguagem, num trabalho interno de construção de hipóteses, “[...] através de certos mecanismos, iguais para todos os seres humanos, e que, portanto, possuem um grau de independência em relação às variáveis sócio-históricas” (LA TAILLE, 1992, p. 112). Isso significaria dizer que, no processo de ensino aprendizagem, todos os indivíduos passariam pelas mesmas etapas e aprenderiam da mesma maneira, independente do contexto real de uso da linguagem e das práticas de ensino; porém, cabe destacar que essa visão contradiz a própria concepção construtivista de que o sujeito é um ser ativo capaz de construir os seus próprios conhecimentos.

Essa abordagem enfatiza a dimensão psicolinguística da aprendizagem da leitura e preconiza que o aluno aprende a ler a partir da interação com os diferentes materiais escritos que circulam na sociedade. Assim, o PROFA assinala a necessidade de os professores propiciarem às crianças a leitura de diferentes gêneros textuais desde o início do processo de alfabetização, porém secundariza o papel do professor como mediador do processo de ensino aprendizagem da leitura. Nesse caso, vale destacar, a partir das reflexões de Geraldi (1997), que não basta a entrada do texto na sala de aula, também, se faz necessário um redimensionamento da

concepção de língua, de sujeito e de interação que estão subjacentes ao trabalho educativo do professor para que se possam operar mudanças no ensino da língua materna na escola.

Essa perspectiva reconhece a leitura como uma atividade de construção do significado gerado pelo autor, no momento da escritura, cabendo ao leitor apenas recuperar o significado nas marcas textuais que foram deixadas pelo autor. Logo, o texto é entendido como um repositório de mensagens e de informações.

Desse modo, podemos inferir que a concepção de leitura e de texto que respalda o PROFA prejudica a formação da criticidade e, em decorrência, não contribui, efetivamente, para a formação de leitores que se relacionem responsivamente com a linguagem escrita nas suas diferentes formas de existência na sociedade, oferecendo suas contrapalavras e imprimindo no produto da atividade interdiscursiva de produção e sentidos suas marcas e histórias de vida. Sendo assim, quais mudanças podem ser efetuadas para que a formação de sujeitos leitores críticos seja tomada como uma das dimensões da alfabetização?

Para tal, acreditamos que o trabalho com a leitura, nas classes de alfabetização, deve se desenvolver mediante uma organização intencional e sistematizada por parte do professor do processo educativo, de forma que possibilite aos alunos compreender a leitura como uma prática social que possibilita aos sujeitos dialogarem com outros sujeitos por meio do texto e produzirem sentidos determinados ideologicamente para o que lêem, assumindo uma posição responsiva de oferecimento de contrapalavras diante dos textos. Portanto, se faz necessária a adoção de uma política pública de formação de professores alfabetizadores pensada como um *espaçotempo* privilegiado de interlocução entre os profissionais da educação, que valorize as experiências e os saberes dos docentes e, assim, promova uma reflexão da prática educativa sob sua responsabilidade, e não apenas da prática de um grupo de professores tomado como referência para todo o País, desconsiderando as reais condições em que se efetivam as práticas de ensino da leitura e da escrita no Brasil.

Mas, além disso, acreditamos que um processo de formação deve possibilitar aos docentes o acesso a diferentes teorizações sobre como as crianças se apropriam da linguagem escrita, sobre o processo de produção de textos orais e escritos, sobre a leitura e sobre o complexo funcionamento do sistema de escrita de língua portuguesa. Um programa de formação continuada que trabalhe nessa perspectiva pode contribuir para que o professor alfabetizador

possa dialogar com diferentes teorias e, portanto, com diferentes sujeitos e, assim, possa ter condições de também construir e tomar posições. Logo, de produzir novos sentidos a partir dos já existentes e de se constituir como sujeito no/do processo de formação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 1: MEC/SEF, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Coletânea de Textos, Módulo 1: MEC/SEF, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Guia do Formador, Módulo 2: MEC/SEF, 2002.

BRUSSIO, J. C.; BRUSSIO, M. E. C. **Formação continuada de professores alfabetizadores**: uma experiência com o PROFA na Rede Municipal de São Luís – MA. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Leitura e Formação de Professores, Salvador – BA, 2006. Mimeografado.

COSTA, D. M. de V. **Concepção de alfabetização do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) do MEC**. 2004. 59 f. Monografia (Curso de Especialização Lato Sensu) – UFES, Vitória, 2004.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, N. S. de A. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas, SP: Komedi, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. reimp. 2006. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. SP: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em revista**. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n. 20, p. 77-85, 2002.

GONTIJO, C. M. M. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. SP: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**. BH: Secretaria do Estado da Educação de MG, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

LA TAILLE, Y. O lugar da interação social na concepção de Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. SP: Summus, 1992. p. 109-112.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 85-97, dez. 2000.

OLIVEIRA, S. L. de. **Implicações discursivas na prática da formação docente**. 2004. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES, Vitória, 2004.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Petrópolis: Vozes, 1973.

\_\_\_\_\_. **Estudos sociológicos**. RJ: Forense, 1973a.

\_\_\_\_\_. Jean Piaget. SP: Abril Cultural, 1983 (coleção Os Pensadores).

PIMENTA, S. G.; LISITA, V. M. S. de S. Pesquisas sobre professores e sua formação: uma análise de pesquisas desenvolvidas no programa de Pós-Graduação da FEUSP – 1990 a 1998. **Revista Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 87-109, 2004.

SOARES, M.; MACIEL, F. I. P. **Alfabetização: série estado do conhecimento**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.