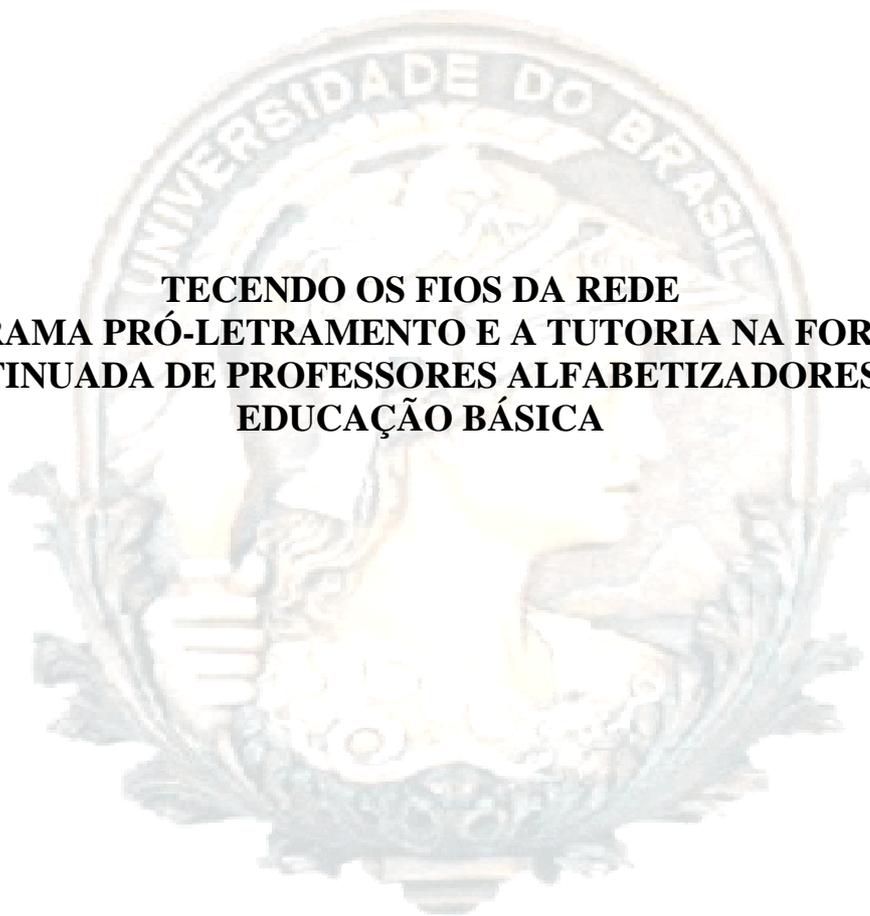


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

ELIZABETH OROFINO LUCIO

**TECENDO OS FIOS DA REDE
O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A TUTORIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**



**Rio de Janeiro
2010**

ELIZABETH OROFINO LUCIO

**TECENDO OS FIOS DA REDE
O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO E A TUTORIA NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte
dos requisitos necessários à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a. Dra. Ludmila Thomé de Andrade.

**Rio de Janeiro
2010**

L938 Lucio, Elizabeth Orofino

Tecendo os fios da rede: o programa pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica / Elizabeth Orofino Lucio. - Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.
f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2010.

Orientadora: Ludmila Thomé de Andrade.

1. Professores – Formação – Política governamental. 2. Alfabetização. 3. Ensino à distância. 4. Tutoria. 5. Programa Pró-Letramento. I. Andrade, Ludmila Thomé de. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 371.102

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação



A Dissertação "Tecendo os fios da rede: O programa pró-letramento e a tutoria da formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica"

Mestranda: **Elizabeth Orofino Lucio**

Orientada pelo (a): **Prof^ª. Dr^ª. Ludmila Tomé de Andrade**

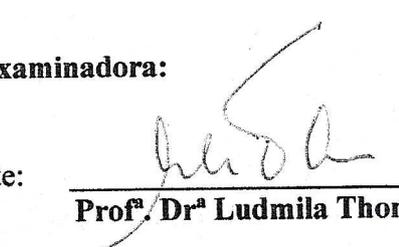
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 29 de março de 2010

Banca Examinadora:

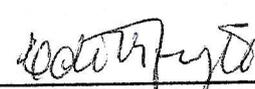
Presidente:



Prof^ª. Dr^ª. Ludmila Thomé de Andrade



Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Corsino



Prof^ª. Dr^ª. Edith Ione dos Santos Frigotto

Ao Senhor, por ter me feito compreender que,

“Olho nenhum viu, ouvido nenhum ouviu, mente nenhuma imaginou o que Deus preparou para aqueles que o amam.” (I Coríntios 2:9)

AGRADECIMENTO

TECENDO O MUNDO DA CULTURA E DA VIDA

Eu poderia dizer que teci meu cotidiano nos dois últimos anos do mestrado. Nesse tempo, o processo de construção da dissertação em um curto período e sua apresentação simbolizam a culminância de um período de trabalho acadêmico intenso e árduo. Porém eu estaria cometendo um grande erro ao afirmar isso. O dia de hoje não começou em 2008 e não termina em 2010.

O dia de hoje iniciou-se com meu nascimento em meio a um casal de operários, meus pais, Nadir e Ancelmo, que, com muita fé, amor e trabalho ensinaram-me a perseverar na realização de meus sonhos.

Minha história de professora teve início na minha infância, primeiramente junto a minha avó Efigênia que na terceira idade estudava pelos livros do MOBREAL as primeiras letras e a cada dia sentia-se mais feliz ao desvendar, ao meu lado, o mundo das palavras. Nesse mesmo momento, eu me inseria no mundo das primeiras letras na Escola Municipal Mário Casassanta com a professora alfabetizadora Heloisa Helena Dias Primo que simplesmente me encantava, esse encantamento germinou e cresceu fazendo de nós grandes amigas por longos anos.

A Escola Municipal Mário Casassanta foi uma importante agência de letramento para mim e meu alicerce no ensino fundamental, nessa escola era fácil estudar e ser feliz, pois seu fundamento constituía-se de professores engajados com a educação pública de qualidade, representados por meio de: Gilda José Pereira, Deyse Lucia Tyre e Heloisa Helena Dias Primo.

A Escola Normal Carmela Dutra constituiu-me professora de ensino fundamental e de educação infantil e, em sua canção oficial, mostrou-me que “somos força real do País” e

minha inserção na rede pública de ensino em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) conscientizou-me que a alfabetização representa a vida para a classe operária brasileira.

A Faculdade de Letras da UFRJ e seu corpo docente mostraram-me que era preciso pensar o ensino da língua materna, e Lucia de San Tiago Dantas Quental dirigiu-me pelo caminho da pesquisa acadêmica.

Assim, o tecido da vida fez-me ocupar vários papéis, como: professora de educação infantil, professora alfabetizadora, professora do ensino fundamental, professora do ensino médio, orientadora da aprendizagem, multiplicadora de Informática Educativa, tutora, pesquisadora da área de Linguística, mestranda em Educação e sempre aluna.

Em todo esse processo, muitas pessoas colaboraram e constituíram-me no mundo da vida e da cultura.

Iniciarei agradecendo aos que me auxiliaram no mundo da cultura.

Começo expressando meu profundo agradecimento à Professora Pós-doutora Ludmila Thomé de Andrade que, ao me orientar, ofereceu-me parâmetros para a compreensão da função social da pesquisa e que me incentivou a caminhar pelo mundo da cultura. Certamente a Professora Ludmila mostrou-me que a formação de professores é um grande desafio no cenário educacional brasileiro, e que a ciência precisa contribuir para a transformação dos problemas educacionais nacionais.

Agradeço imensa e carinhosamente à Professora Doutora Edith Frigotto que me acolheu em seu grupo de pesquisa, na Universidade Federal Fluminense, e compartilhou saberes e práticas bakhtinianos, durante os dois anos do mestrado.

Também agradeço afetuosamente ao Professor Doutor Roberto Leher por sua contribuição singular, suas instigações, no que diz respeito ao contexto histórico deste estudo,

e sua atenção durante o processo de construção deste trabalho. Obrigada pelas horas de discussão e dedicação.

Agradeço à Professora Doutora Patrícia Corsino, por seu diálogo durante a disciplina Letramento e Escola que muito contribuiu para este estudo e, em especial, pelo incentivo para escrever meu primeiro artigo em um evento internacional.

Ludmila, Edith, Roberto e Patrícia constituem vozes neste trabalho e deixaram marcas em minha trajetória no mundo da cultura, pois só deixa marcas quem se aprofunda. Muito obrigada!!

Agradeço aos professores do programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, Libânia Xavier, Márcio da Costa, Renato José de Oliveira e Ana Maria Cavaliere pela dedicação à frente da direção da faculdade e pelo respeito aos alunos.

Agradeço aos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação da UFRJ Solange Rosa, Henrique Mallet e Aline Lyra, pelo profissionalismo e eficiência no trabalho, pelo carinho, gentileza e dedicação aos alunos, sob a coordenação da Sol. Vocês iluminam nossas vidas.

Aos professores do exame de qualificação, Carmem Teresa Gabriel, Edith Frigotto e Roberto Leher, pela gentileza e contribuição no processo de construção desta dissertação.

Ao Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, nas pessoas das Professoras Doutoras Telma Leal Ferraz e Eliana Albuquerque, pelo apoio para realização desta pesquisa.

À Professora Doutoranda e formadora de tutores Margareth Brainer, pelo profissionalismo e pela postura dialógica durante os encontros de formação de tutores.

Às professoras tutoras participantes do Programa Pró-letramento, minhas colegas, no estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2008 e 2009: suas vozes em diálogo ecoaram minha escrita.

Aos professores da banca examinadora, Edith Frigotto, Patrícia Corsino, Roberto Leher e Marlene Carvalho, pela gentileza e consideração na disposição da leitura e avaliação deste trabalho.

No mundo da vida, agradeço

a Wagner Muniz de Andrade, meu amor mais-que-perfeito, esposo amado, que conseguiu compreender os longos momentos de distância e solidão que o Mestrado exigiu e cujo apoio e carinho foram imprescindíveis para a realização deste estudo;

aos meus pais, por apoiarem as minhas opções, compartilhando as pedras do caminho e transmitindo-me ânimo para que pudesse concluir este trabalho;

a Tânia Jacinta Barbosa, pelo incentivo e auxílio em todos os momentos complexos dessa jornada;

a Alice Brandão, pelo auxílio incondicional e pelas palavras de encorajamento e de decisões nos momentos de turbulência vividos nos primeiros semestres deste curso;

às companheiras do mundo da cultura que se constituíram especialmente em grandes amigas do mundo da vida: Josiane Souza, Luiza Oliveira, Mônica Pinheiro e Shirléia Leandro;

a Lídia e Alessandra que passaram pelo LEDUC e que, de forma rápida e intensa, abençoaram minha vida e construíram elos de amizades;

à amiga Vânia Musse que durante essa jornada se constituiu em irmã;

ao LEDUC e seus integrantes que contribuíram gradativamente para o meu amadurecimento na pesquisa, tornando-se parceiros efetivos nas discussões e reflexões dos encontros do grupo e referências significativas para futuras produções;

à Professora Doutora Claudia Bokel Reis, pelo apoio nos estudos da língua inglesa;

aos amigos e irmãos em Cristo: Márcia, Sílvio, Luiza, Roberto, Edna, Alcemir, Samora, Tânia, Manoel, Lilian, Hélio e Gutian que compreenderam minha total ausência e que, mesmo assim, sempre se fizeram presentes;

às professoras cursistas do Pró-letramento município de Resende, com quem compartilhei grandes momentos no ano de 2008.

Certamente todos vocês me ajudaram a tecer o amanhã que se concretiza nesse trabalho, pois, parafraseando o poeta, um galo sozinho não tece um amanhã.

RESUMO

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Tecendo os fios da rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica.** Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

Esta dissertação de Mestrado integra um conjunto de produções acadêmicas desenvolvidas a partir de uma abordagem histórico-cultural, na linha de pesquisa Currículo e Linguagem, integrada ao Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A incorporação da modalidade de educação a distância na formação de professores fez parte de um projeto amplo de reformas iniciadas nos anos 1990 revestidas do caráter neoliberal das recomendações de organismos multilaterais que passaram a orientar as políticas dos governos, principalmente da América Latina. As reformas apresentam a Educação a Distância como uma modalidade favorável para a formação continuada de professores da educação básica e para minimizar a falta da especialização dos professores. Assim, por meio da implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, o governo promove essa formação utilizando a modalidade a distância na implementação de seus programas, visando à formação continuada docente. Assim, tem início, no país, uma experiência inovadora sob a responsabilidade pedagógica das universidades que se integraram à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Trata-se de uma análise, pautada pela perspectiva dialógica, que tem como problema de estudo o papel da tutoria na formação continuada de professores na área de alfabetização e linguagem no Programa de Formação Continuada Pró-letramento. O programa investigado destina-se à formação continuada de professores do ensino fundamental nas áreas de Alfabetização e Linguagem, e Matemática e foi implantado pelo governo federal a partir de 2005. Ao focalizar essa temática, busca-se compreender os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa; às concepções teóricas e metodológicas que balizaram sua constituição e foram considerados, pelo Ministério da Educação, adequados para sustentar o trabalho dos professores alfabetizadores. Além de se basear em extensa pesquisa bibliográfica, o estudo realiza-se por meio da análise de documentos e da pesquisa de campo junto aos sujeitos envolvidos no processo educativo no referido encontro de formação de tutores no estado do Rio de Janeiro, no período de 2008 a 2009, por meio de questionários e entrevistas. Para isso, toma por base as contribuições da perspectiva bakhtiniana de linguagem, buscando dialogar com os discursos sobre a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e do Programa Pró-letramento, materializados nos documentos oficiais e nos fascículos e vídeos do Programa, a fim de responder se os princípios nele subjacentes têm contribuído para atender a formação de tutores da área de alfabetização e linguagem. A análise dos principais resultados permite-nos concluir que, apesar dos imperativos neoliberais que permeiam a política de formação a distância e dos inúmeros desafios que se impõem, formar, nessa modalidade, é um movimento que vem caminhando para a constituição de um quadro de formação de formadores nas redes estaduais e municipais de ensino, contribuindo para a constituição de uma rede de apoio local à formação permanente de professores alfabetizadores.

Palavras-chave: Formação continuada de professores alfabetizadores. Educação a distância. Tutoria. Alfabetização. Letramento. Política governamental.

ABSTRACT

LUCIO, Elizabeth Orofino. **Weaving the threads of the net: the Pro-literacy program and tutoring in the continuing education of basic education teachers.** Rio de Janeiro, 2010. Dissertation (Master's Degree in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

This Master's dissertation integrates a group of academic productions developed from a historical-cultural approach, in the line of research named Curriculum/Syllabus and Language, associated with the Laboratory of Language Studies, Reading, Writing and Education (short form in Portuguese: LEDUC) of the Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), Brazil.

The incorporation of the mode of distance education in teacher training was part of a broader project of reforms initiated in the 1990s bearing the neo-liberal recommendations of multilateral agencies which have started to guide the policies of governments, particularly in Latin America. The reforms present distance learning as a mode which is favorable for the continuing education of teachers of basic education and to minimize the lack of expertise of teachers. Thus, through the implementation of the National Network for the Continuing Education of Teachers of Basic Education, the government promotes training using the distance mode in the implementation of its programs aimed at the teachers' continuing education. This was the beginning in the country of an innovative experiment under the pedagogical responsibility of the universities that have integrated the National Network for the Continuing Education of Teachers. This is an analysis, based on the dialogical perspective, which aims to study the role of tutoring in the continuing education of basic literacy and language teachers in the Pro-literacy Program of Continuing Education (Programa de Formação Continuada Pró-letramento). The program being analysed targets the continuing education of elementary school teachers in the areas of Literacy and Language, and Mathematics and has been implemented by the federal government since 2005. By focusing on this theme, we seek to understand the main aspects related to the design and management of the program; the theoretical and methodological conceptions that guided its creation and were considered adequate to support the work of basic literacy teachers by the Ministry of Education. In addition to relying on extensive bibliographic research, the study was made by means of document analysis and field research with the subjects involved in the educational process during the meeting for the training of tutors in the State of Rio de Janeiro, Brazil, 2008 to 2009, through questionnaires and interviews. To do so, we based our work on the contributions of the Bakhtinian view of language, seeking to have a dialogue with the discourses on the establishment of the National Network for the Continuing Education of Teachers and the Pro-literacy Program, materialized in official documents and the reading material and videos of the Program, in order to answer if the underlying principles have contributed to the preparation of tutors in the area of basic literacy and language. The analysis of the main results allowed us to conclude that, despite the neoliberal imperatives that permeate the policies associated with distance learning and the many challenges they pose, to educate by way of the distance mode is a movement that is moving towards the establishment of a framework/group for training trainers in the state and municipal education, contributing to the establishment of a network of local support for the continuing training of basic literacy teachers.

Keywords: Continuing education of basic literacy teachers. Distance education. Mentoring/Tutoring. Basic Literacy. Literacy. Government policy.

SUMÁRIO

Apresentação	18
1 PUXANDO OS FIOS: INTRODUÇÃO.....	23
1.1. Da prática docente à prática de tutoria: a emergência do Pró-letramento como objeto de estudo.....	23
1.2. Da produção de conhecimento sobre o Pró-letramento à definição do problema de estudo.....	27
2 FIOS E DESAFIOS: EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
2.1 A educação a distância e o contexto das reformas	45
2.2 A Lei de diretrizes e bases da educação, os decretos governamentais e a educação a distância	49
2.3 As propostas de formação continuada de professores e a educação a distância...	51
2.4 A história da Educação a distância e suas gerações.....	55
2.5 Função tutorial na formação continuada docente.....	60
2.6 Educação a distância e os desafios de nosso tempo	62
3 FIOS E TEMPOS: COM QUANTOS NÓS SE FAZ UMA REDE? A CONSTITUIÇÃO DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	68
3.1 Momento Histórico.....	68
3.2 Alicerces para a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	70
3.3 O edital de constituição da Rede Nacional de Formação Continuada e a área de Alfabetização e Linguagem.....	76
3.4 A parceria na formação de professores.....	79
3.5 A concepção de formação continuada.....	84
3.6 A Rede Nacional de Formação Continuada e o Pró-Letramento.....	88
3.7 O programa Pró-Letramento no Estado do Rio de Janeiro.....	96
4 TECENDO A REDE: O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO.....	101
4.1 Alfabetização e escolarização.....	103
4.2 O relatório Alfabetização infantil: os novos caminhos.....	105
4.3 Letramento no Brasil.....	113
4.4 Letramento e escola.....	124
4.5 Alfabetizar letrando.....	129
4.6 O Guia Geral do Programa.....	134
4.7 Os fascículos do Programa.....	136
4.7.1 Fascículo 1: Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento	139
4.7.2 Fascículo 2: Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação	141
4.7.3 Fascículo 3: A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino .	143
4.7.4 Fascículo 4: Organização e uso da biblioteca escolar e salas de leitura	144
4.7.5. Fascículo 5: O lúdico na sala de aula: projetos e jogos	145
4.7.6 Fascículo 6: O livro didático em sala de aula: algumas reflexões	146
4.7.7 Fascículo 7: Modos de falar/Modos de escrever	147
4.7.8 Fascículo complementar	149
4.8 Os vídeos do Programa	149
4.9 A relação bibliográfica do programa	151

5 TECENDO O FIO TEÓRICO METODOLÓGICO.....	154
5.1 Perspectiva teórica.....	154
5.2 Encaminhamento metodológico.....	163
5.3 Os instrumentos de pesquisa	167
5.4 O fascículo do tutor	169
5.5 A entrevista coletiva	192
5.6 O questionário.....	214
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	226
APÊNDICES	235
APÊNDICE A	236
APÊNDICE B	240
APÊNDICE C	241
APÊNDICE D	242
APÊNDICE E	243
APÊNDICE F	244
APÊNDICE G	246
APÊNDICE H	248
APÊNDICE I	255
APÊNDICE J	261
APÊNDICE K	263
APÊNDICE L	265
APÊNDICE M	267
APÊNDICE N	272
ANEXOS	288
ANEXO A	289
ANEXO B	290
ANEXO C	292
ANEXO D	294

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Documento de apresentação da proposta para educação nacional do Partido dos Trabalhadores – PT/ 002	47
FIGURA 2: Página de apresentação da SEED/MEC	48
FIGURA 3: Site da Universidade Aberta do Brasil	64
FIGURA 4: Portal do Professor	65
FIGURA 5: Banco Internacional de Objetos Educacionais	65
FIGURA 6: Plataforma Paulo Freire	65
FIGURA 7 – Livreto Toda Criança Aprendendo	70
FIGURA 8 – Manual da Rede	84
FIGURA 9 – Documento Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais	86
FIGURA 10 – Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica 2006	87
FIGURA 11 – Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica 2008	87
FIGURA 12 – Mapas da Rede Nacional de Formação continuada de Formação de Professores nos anos de 2006 e 2008	88
FIGURA 13 – Cartão de pagamento do tutor	89
FIGURA 14 – Capa da primeira edição do jornal Letra A, em maio de 2005, destinado aos professores alfabetizadores brasileiros	91
FIGURA 15 – Ficha de adesão do município ou estado	92
FIGURA 16 – Ficha de adesão do tutor	93
FIGURA 17 – Ficha de adesão do professor do ensino básico	93
FIGURA 18 – Ficha de revezamento	94
FIGURA 19 – Slide apresentado pelo Secretário da Educação Básica Romeu Caputo, em um encontro do Compromisso Todos pela Educação	95
FIGURA 20 – Jornal Letra A - o jornal do alfabetizador. Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização	128

FIGURA 21 – Capa do Guia Geral do Programa Pró-letramento	136
FIGURA 22 – Capa do material didático	137
FIGURA 23 – Caixa de diálogo presente no fascículo com experiência pedagógica de atividade de leitura	139
FIGURA 24- Capa do fascículo 1 do PPL	141
FIGURA 25- Capa do fascículo 2 do PPL	143
FIGURA 26- Capa do fascículo 3 do PPL	144
FIGURA 27 - Capa do fascículo 4 do PPL	145
FIGURA 28– Capa do fascículo 5 do PPL	146
FIGURA 29– Capa do fascículo 6 do PPL	147
FIGURA 30 – Capa do fascículo 7 do PPL	148
FIGURA 31 – Capa do fascículo complementar do PPL	149
FIGURA 32 - Vídeo do PPL - Jogos e brincadeiras	150
FIGURA 33- Vídeo do PPL - O uso do livro didático em sala de aula.	150
FIGURA 34 – Vídeo do PPL - Reflexão no processo de formação docente: história de vida	151
FIGURA 35 – Vídeo do PPL - Modos de falar/Modos de escrever	151
FIGURA 36: Capa do fascículo do tutor	172

LISTA DE SIGLAS

PPL – Programa Pró-letramento

SEE – Secretaria Estadual de Educação

NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional

SEED - Secretaria de Educação a Distância

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

EAD – Educação a Distância

TICS – Tecnologias da Informação e da Comunicação

LDB – Lei de diretrizes e base da educação

ANPED – Associação da Pós-Graduação em Educação

CEFAM - Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

FHC – Fernando Henrique Cardoso

PROFA – Programa de formação de professores alfabetizadores

OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

FMI - Fundo Monetário Internacional

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

OREALC - Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe

ABT – Associação Brasileira de Tecnologia

APRESENTAÇÃO

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo (...), devo ser para mim mesmo um valor ainda por - vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade.

Bakhtin

O presente trabalho apresenta uma análise do papel da tutoria no Programa Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação- na área de alfabetização e linguagem, que vem sendo implementado pelo Ministério da Educação (MEC), em diversos estados brasileiros, desde 2005. Trata-se de um programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de alfabetização/linguagem e matemática, e compõe a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

A Rede e o Programa pró-letramento (PPL) foram elaborados e concebidos no início da gestão do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003/ 2004). Segundo documento oficial do Ministério da Educação, a Rede tem por

finalidade precípua de contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, as universidades públicas e comunitárias. (BRASIL, 2005, p.6)

O PPL - Mobilização pela Qualidade da Educação é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, realizado pelo MEC, em parceria com as Universidades que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios.

Os professores que se encontravam em exercício, atuando à época nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas, constituíam o grupo que deveria participar do programa, que seria oferecido aos docentes na modalidade semipresencial, utilizando-se de material impresso e vídeos e por meio de atividades presenciais e a distância, que seriam acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores.

O Programa Pró-letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - tem por objetivo declarado: 1. oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; 2. propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; 3. desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; 4. contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; 5. desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2007, p. 2).

No panorama do presente trabalho, é importante ressaltar que a formação continuada de professores tem recebido destaque e não é um tema recente na pauta da agenda educacional, visto que diversas propostas têm sido criadas e desenvolvidas na última década¹ nessa área. Algumas dessas propostas de formação foram mais abrangentes, ou seja, alcançaram todo o território nacional, como: Parâmetros em Ação e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Outras propostas promoveram ações mais localizadas, tais como o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), implementado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, e o Programa de Educação Continuada (PEC), desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Entre as diversas ações de formação continuada no cenário nacional, a criação, no ano de 1991, de uma experiência piloto de educação a distância por meio da utilização da

¹ Segundo Gatti & Barreto (2009, p. 200), a formação continuada oferecida nas últimas décadas teve como propósito a atualização e o aprofundamento de conhecimentos como requisito natural do trabalho em face do avanço nos conhecimentos, nas mudanças no campo das tecnologias, nos rearranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais. Vários programas de capacitação de professores para o ensino de Ciências, Matemática, Língua Portuguesa foram implementados no país por setores de governo ou por grupos de professores universitários especialistas, envolvidos com questões de ensino.

televisão, no canal TVE Brasil, primeiramente intitulada Jornal da Educação - Edição do Professor e posteriormente denominando-se Salto para o Futuro², constituir-se-á em uma ação fundadora do Ministério da Educação na modalidade de educação a distância na formação de professores.

O programa Salto para o Futuro, desde sua concepção inicial, conjugava, junto ao programa de televisão, outros recursos, como textos de apoio (boletim), caixa postal, fax, telefone e recentemente a internet. Com o propósito de tornar possível a comunicação entre os professores reunidos em espaços de recepção organizada (Telesalas, Teleposto), em que a mediação é através de um orientador da aprendizagem, os professores cursistas discutem e apresentam questões que se tornaram constitutivas do debate com especialistas.

Nesse panorama, inaugura-se, no contexto educacional brasileiro, no nível estadual e municipal, um novo papel na formação docente. A figura do orientador de aprendizagem, docente da rede municipal ou estadual de ensino, constitui-se, no cenário nacional, como mediador do processo de formação continuada de professores, sendo uma de suas atribuições fazer que “a formação, então, não se encerrasse naquele momento em que os professores estão todos reunidos, no presencial ou no ambiente virtual, mas fazer com que a formação se estendesse até a prática do professor” (BRASIL, 1999, p.71), ou seja, constituindo-se primeiramente como um mediador atualmente denominado como tutor, que sempre é convocado a refletir sobre seu papel “Você já parou para refletir sobre o seu papel como formador?”. (*Idem*)

Considerando as últimas políticas governamentais no país e as ações de formação continuada em nível federal, estadual e municipal, principalmente após a criação do programa Salto para o Futuro em 1991, da TV Escola em 1995 e da criação Escola Secretária de Educação a Distância (SEED) em 1996, “não raro o modelo de capacitação segue as

² Esse programa foi analisado em diversas pesquisas acadêmicas. Ver, por exemplo: Salles (2005), Almeida (2004), Inerelli (2004), Perosa (2003), Tanus (2002), Meurer (2001), Siqueira (2000), Armas (1999), Pessoa (1999), Castro (1998), Lima (1997), Trindade (1996), Scala (1995).

características de um modelo ‘em cascata’, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte.” (GATTI & BARRETO, 2009, p.202). Procuramos neste estudo analisar o contexto sócio-histórico da formação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e do Programa Pró-letramento, identificar as concepções de educação, alfabetização, letramento, formação continuada e tutoria subjacentes ao programa e investigar em que medida e em que perspectiva o Programa Pró-letramento tem contribuído para atender as demandas que impulsionaram sua criação, aprofundando a análise nos professores-tutores.

Dessa forma, na presente dissertação, buscamos considerar as relações entre a macro-abordagem, ou seja, o contexto e o processo de formulação e implementação do Programa no cenário nacional, e uma meso-abordagem que, de acordo com Nóvoa (1992, p.15), permitir-nos-á “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível meso de compreensão”, compreendendo aqui meso, como intermediário de uma abordagem de estudo de focalização ampla e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida, especificamente nesse estudo, o lócus do estado do Rio de Janeiro e os professores-tutores do programa dessa cidade.

A presente dissertação foi estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, procuramos situar o leitor no contexto de alguns acontecimentos de nossa vida profissional e acadêmica que influenciaram nossa opção pelo tema de investigação, tendo convicção de que o contexto sócio-cultural do qual o sujeito faz parte forma-o, reforma-o e transforma-o. O segundo capítulo apresenta a contextualização no cenário educacional brasileiro da formação inicial e continuada de professores, uma breve história da educação a distância e o papel da tutoria na formação continuada docente. O terceiro capítulo traz uma análise da constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação básica e do Programa

Pró-letramento, através do exame dos documentos de criação da Rede e do Programa, expondo os principais fatores que influenciaram na estrutura do programa, assim como sua implementação no Estado do Rio de Janeiro. O quarto capítulo explora o contexto de produção dos textos do Programa, no momento em que na área do ensino da leitura e da escrita tem-se um debate oficial sobre os caminhos na alfabetização no país, e também expõe o conteúdo do material do programa que foi produzido por docentes e pesquisadores de universidades integrantes da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. O quinto capítulo apresenta o referencial teórico e metodológico da pesquisa, a análise documental do fascículo do tutor e os dados obtidos na pesquisa de campo: a entrevista coletiva com as professoras tutoras do programa Pró-letramento no estado do Rio de Janeiro e os questionários para os professores tutores do programa no estado do Rio de Janeiro.

No sexto e último capítulo, tecemos um acabamento provisório necessário à pesquisa, apresentando as considerações finais, nas quais evidenciamos os principais dados da pesquisa, destacando algumas questões que podem contribuir para futuras pesquisas e estudos.

Esta dissertação foi, portanto, construída a partir de nossa trajetória profissional, de reflexões feitas com a orientadora do trabalho, de nossa inserção no LEDUC, de estudos e discussões empreendidos nas disciplinas do Curso de Mestrado do PPGE/UFRJ.

1 PUXANDO OS FIOS: INTRODUÇÃO

1.1 Da prática docente à prática de tutoria: a emergência do Pró-letramento como objeto de estudo

Mas aqui também a luz do valor é uma luz tomada de empréstimo: o que é necessariamente valioso em última instância é a eternidade real da própria realidade concreta em seu todo; desse ser humano, desses seres humanos e seu mundo com todos os seus momentos reais. E é daí que o significado eterno de um pensamento realmente realizado brilha com a luz do valor.

Bakhtin

Nos últimos anos, o Ministério da Educação, por meio de parceria com os estados, fundou Telepostos e Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) com o objetivo de garantir a formação inicial e continuada de docentes brasileiros.

No ano de 2005, ingressamos em um Teleposto no município de Resende, interior do Estado do Rio de Janeiro (RJ), para atuar como formadora de professores na área de Informática Educativa e Língua Portuguesa.

No ano de 2006, trabalhamos como professora orientadora da aprendizagem e como multiplicadora de informática educativa e implantamos o Núcleo de Tecnologia Educacional de Resende, denominado NTE RJ 21. Nesse mesmo ano, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro enviou para estas unidades uma correspondência com as diretrizes para o trabalho de tutoria no Programa Pró-Letramento (PPL). As vagas disponibilizadas para esse trabalho de tutoria deveriam ser preenchidas por profissionais que trabalhavam na formação continuada de professores e fossem habilitados em Pedagogia ou Letras.

Desse modo, após a seleção curricular realizada pela Coordenação de Formação Continuada, participamos da formação de tutores e, no ano de 2006, pudemos ingressar como tutora do PPL, no município de Resende.

Nosso interesse em participar desse programa era duplo. Consistia nos fatos de trabalhar com a formação continuada de professores de língua materna, do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, e de vivenciar o ensino da leitura e da escrita que se

colocava como um desafio permanente para os docentes e para nós, enquanto orientadora da aprendizagem, multiplicadora de informática educativa, professora de Língua Portuguesa, que já possuía experiência anterior como professora alfabetizadora da rede pública de ensino.

Diante dessa situação que vivenciávamos em nosso cotidiano de trabalho, em que grande parte dos professores, que sempre nos procuravam no NTE, para realizar formações experienciavam, algumas questões sobre a temática da formação continuada de professores a distância da área de linguagem foram se construindo e constantemente nos intrigavam.

O espaço do NTE é destinado à realização de formações, coordenadas pelo Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação a Distância por meio do programa Salto para o Futuro e do programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). Nesse espaço, também realiza-se empréstimo de materiais pedagógicos diversos, sendo, principalmente em cidades do interior, um centro de formação de professores.

O papel que nos era exigido e que nos cabia como Professora Orientadora da Aprendizagem e Multiplicadora de Informática Educativa, neste espaço de formação, conduziu-nos à reflexão sobre a nossa prática, enquanto formadora de professores na instância estadual e municipal.

Durante nossos encontros de formação de tutora para o PPL, a professora formadora Margareth Brainer de Queirós Lima sempre solicitava nossa participação, contribuindo com intervenções sobre as temáticas abordadas, pois, entre as tutoras de minha turma, éramos uma das poucas professoras de Língua Portuguesa que possuía especialização em Linguística. Dessa forma, ao longo dos encontros de tutores, nosso diálogo sobre formação continuada de professores e sobre a área de Alfabetização e Linguagem foi se alicerçando e nossas interrogações concernentes à formação continuada de professores e à formação de “tutores” alicerçaram-se durante o ano de 2007.

Nesse contexto de interrogações sobre programas de formação continuada de professores, por meio do modelo de Educação a Distância (EAD), e de formação de tutores na área de linguagem e alfabetização, que se acentuaram durante nossa formação como tutora do PLP no ano de 2007, e, diante da prática pedagógica de formação de professores experienciada, questionávamos: que trabalho de tutoria poderia dar conta das dificuldades que enfrentavam os professores em ensinar crianças a ler e a escrever? Que tutor era previsto para o programa Pró-letramento?

Portanto, o Programa Pró-letramento constituiu-se em uma oportunidade de encontrarmos respostas e de construirmos algumas conclusões para essas questões.

Durante os encontros de formação de tutores, ocorridos no período de novembro de 2006 a dezembro de 2007, o grupo de tutores do RJ junto ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade de Pernambuco, responsável pela formação de tutores no estado, estudou primeiramente os conteúdos da fundamentação teórica acerca do trabalho de tutoria e, posteriormente, acerca dos conceitos e concepções do processo de alfabetização que se sustentavam na concepção de linguagem de Bakhtin, embasando uma proposta linguístico-pedagógica interacional.

A partir da leitura e das discussões dos textos que formavam os fascículos do PPL, que eram realizados durante a formação dos tutores, e das propostas de situações didáticas apresentadas para a formação de professores, fomos compreendendo a complexidade da ação de tutoria de um programa de formação continuada a distância, na área de Alfabetização e Linguagem.

As propostas apresentadas na formação enfatizavam a importância de se trabalhar com textos e alicerçavam-se na concepção de letramento³, indicando a escola como principal agência de letramento de uma grande parte da população brasileira, que fica à margem do

³ No Brasil, esse termo foi cunhado recentemente e tem sido entendido de diversas maneiras. Desse modo, optamos em retomar esse conceito no desenvolvimento do trabalho do quarto capítulo.

processo de produção e do usufruto de bens sociais, por não utilizarem de modo efetivo, em seu próprio benefício, as práticas de leitura e escrita. Em decorrência dessa situação, uma agenda desafiadora deveria ser considerada, dentre múltiplos aspectos, certamente eram as questões de natureza formadora que nos mobilizavam.

Dessa forma, os conhecimentos a que tivemos acesso, nos encontros de formação do PPL, contribuíram parcialmente para nossa prática de tutoria na área de Alfabetização e Linguagem. Na época, trabalhávamos com trinta professoras cursistas e observamos que as docentes também buscavam nesse curso soluções para o letramento de seus alunos.

Os questionamentos acompanharam-nos na trajetória como professora tutora e essa constatação levou-nos a interrogar a prática de tutoria, não de modo artificial, mas impeliu-nos a refletir sobre os princípios teóricos que orientavam essa prática. Assim, passamos a interrogar: Como foi constituído o programa Pró-letramento? Qual era a concepção de tutoria do programa? Quais eram os conhecimentos do tutor da área de alfabetização e linguagem?

Ao final do curso de formação de tutores, recebemos a indicação para a gravação de um encontro de formação com os professores cursistas para o programa Salto para o Futuro na série intitulada: Formação Continuada no Brasil e Pró-letramento. Nesse momento, a responsabilidade da prática de tutoria, diante de adversidades impostas pelo sistema educacional brasileiro aos professores, que acreditavam e buscavam, em nossos encontros, respostas para a efetivação de uma prática pedagógica de qualidade, fez crescer em nós o desejo de aprofundar teórica e cientificamente nossas impressões sobre a formação continuada de professores e a tutoria na área de Alfabetização e Linguagem.

Nossas interrogações sobre a formação de tutores da área de Alfabetização e Linguagem formaram nosso projeto de pesquisa, levando-nos ao ingresso no mestrado da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na área de Currículo e Linguagem, sob a orientação da Professora Ludmila Thomé de Andrade, que coincidentemente também havia sido nossa

professora no curso de Licenciatura da UFRJ e que reencontramos durante o PPL, atuando como coordenadora do curso/programa fluminense. Assim, nosso diálogo durante os anos de 2006 e 2007 consolidou-se e foi se estreitando após nosso ingresso no programa de pós-graduação, passando a ser interlocutoras sobre o tema das políticas de formação continuada de alfabetizadores.

1.2. Da produção de conhecimento sobre o Pró-letramento à definição do problema de estudo

*Ser um representante não abole, mas simplesmente especializa,
minha responsabilidade pessoal.*

Bakhtin

De acordo com os levantamentos realizados⁴, constatamos que o programa de formação em questão é um projeto muito recente, lançado em março de 2005, o que revelou a ausência de muitos estudos sobre esse tema no início da realização dessa investigação, no mês de janeiro de 2008. Apenas no decorrer de nosso trabalho, iniciou-se a apresentação de alguns estudos sobre o programa, mas a bibliografia existente ainda é bastante reduzida.

Ricardo & Pereira (2006) abordam a importância da pesquisa etnográfica colaborativa para a prática do professor e apresentam resultados parciais de seu estudo realizado junto às professoras tutoras do programa Pró-Letramento da área de alfabetização e linguagem, no estado do Maranhão. O estudo aponta que os tutores têm elaborado relatórios de sua prática diária e assumido uma postura de professores pesquisadores, concluindo “que o desenvolvimento da pesquisa qualitativa em sala de aula e, em especial, da pesquisa etnográfica colaborativa pela professora pesquisador, é uma importante contribuição para todos que se interessam e trabalham pela melhoria e qualidade da educação, especialmente, da Educação em Língua Materna.” (RICARDO & PEREIRA, 2006, p. 161).

⁴ Realizamos, inicialmente, um levantamento das produções acadêmico-científicas que analisaram o programa Pró-letramento, porém não foi possível identificar tais pesquisas inicialmente, pois o Pró-letramento é um projeto muito recente, lançado no ano de 2005.

Ferreira (2007), em uma análise sobre a universidade e a formação continuada de professores, faz uma breve descrição do programa Pró-letramento, apontando que o programa tem sido uma possibilidade de efetivar a atuação da Rede Nacional e os programas nela desenvolvido.

Nesse sentido, passamos a buscar outras indicações de pesquisas por vias digitais, em Sites científicos, como o da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), por meio de palavras-chave, como: formação de professores, tutoria, alfabetização, Pró-letramento, dentre outras combinações, e por participação em congressos e na própria biblioteca do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A título de exemplo, destacamos a busca aos textos completos dos 204 trabalhos e pôsteres apresentados nos Grupos de Trabalho (GTS) de Formação de Professores (Nº.08) e de Alfabetização, Leitura e Escrita (Nº 10), da 27ª à 31ª Reunião Anual da ANPED. Outro exemplo foi a busca realizada no banco de dados da biblioteca virtual da UNICAMP, pela qual localizamos, pelas palavras-chave supracitadas, das 2.564 dissertações e teses defendidas na área de Educação e 1.571 no campo dos Estudos da Linguagem, que não havia nenhum trabalho sobre o PPL. Todavia, a partir dessas possibilidades de localização de produção do conhecimento, identificamos que havia um número reduzido de trabalhos sobre o Programa Pró-letramento.

Durante o período de formulação do presente estudo, acompanhamos a produção científica⁵ sobre o Programa Pró-letramento e examinamos as produções de Barbosa (2008), Pereira (2008), Pirola & Moraes (2009) Alferes (2009) e Silva (2009).

O trabalho de Barbosa (2008) conclui que a reflexão de professores tutores do PLP Matemática, do pólo Itapecuru-Mirim /Ma, motivada pelo estudo dos fascículos do programa, mostra mudanças nas suas práticas pedagógicas no ensino da disciplina. Segundo o autor, “os

⁵ Para fins de contribuição para trabalhos futuros sobre o programa, apresentamos um quadro com a revisão bibliográfica até a presente data que se encontra na página 239 desse estudo.

professores-tutores reconheceram outras técnicas e também anunciaram ter criado suas organizações matemáticas para a sua aplicação, tanto nas séries iniciais como em outras séries do Ensino Fundamental, e qualificam o programa como inovador por dar ênfase aos objetos de estudo da matemática” (BARBOSA, 2008, p.116 e 117).

Pereira (2008) apresenta um estudo investigativo sobre as contribuições da (socio) Linguística no processo de formação de professores do Ensino Fundamental. A pesquisa é desenvolvida em diferentes contextos de formação: em um curso de Pedagogia de uma universidade pública de Brasília/DF; em duas turmas de graduação do curso Normal Superior de uma instituição de ensino superior privada de Brasília/DF; no minicurso Modos de Falar/Modos de Escrever para interessados na área de alfabetização, letramento e formação de professores em um congresso científico em João Pessoa/PB; e no Programa de Formação Continuada de Professores – Pró-Letramento no estado do Maranhão.

No contexto do Pró-letramento, pesquisado por Barbosa, a conclusão da autora é de que os tutores e os professores cursistas constituem-se em “multiplicadores” e também ressalta a importância de se desenvolver uma educação sócio (linguística) no processo inicial e/ou continuada de formação de professores. Também há a proposição no trabalho que os eixos sustentadores de qualquer processo de formação de professores, responsáveis pela educação (sócio) linguística, são: as contribuições mais recentes da (sócio) linguística, dos novos estudos de letramento e da etnografia.

Pirola & Moraes (2009) assinalam em seu trabalho algumas considerações e apresentam algumas características do programa e a avaliação preliminar das ações do Pró-Letramento de Matemática, desenvolvidas no Estado de São Paulo pelo Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA), núcleo de Bauru. Os resultados demonstram que, a partir do Pró-Letramento, os professores cursistas

começaram a ter um outro olhar em relação ao ensino da Matemática escolar, tendo como ponto de partida a sua prática educativa.

Alferes (2009) apresenta uma análise da concepção e gestão do Programa Pró-Letramento, em uma perspectiva crítica, concluindo que os professores cursistas apresentaram uma avaliação positiva do programa, pois ele proporcionou um saber teórico que pode levar a uma mudança na prática pedagógica, principalmente no conhecimento sobre a alfabetização, em uma perspectiva de letramento, e que este contribuiu para uma melhoria de sua prática pedagógica. O trabalho defende que o Programa Pró-Letramento é uma medida necessária, mas não suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação oferecida às classes trabalhadoras.

É importante destacar que, no momento inicial desse estudo, no começo de 2008, tivemos como referencial o artigo de Sônia Regina Mendes dos Santos, intitulado *A Rede Nacional de formação continuada de professores, o Pró-letramento e os modos de “formar” os professores*, publicado no terceiro volume da revista *Práxis Educativa*, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2008.

Santos (2008) analisa em seu trabalho as condições exigidas pelo Programa Pró-letramento para a adesão dos municípios, tendo como lócus um município do estado do Rio de Janeiro, considerando que esse programa representou a efetivação das parcerias entre o governo, a Universidade e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Para a autora, o PPL propõe-se a estabelecer uma formação continuada relacionada com uma atitude investigativa e reflexiva, objetivo que ainda não se concretizou, devido à realidade encontrada nos sistemas de ensino que consideram a formação “superficial”, restrita ao domínio, à apropriação de um conjunto de técnicas com poucos aportes teórico-conceituais.

O estudo de Santos (2008) enfatiza que o fator mais expressivo em relação a uma atitude mais colaborativa e investigativa da prática dos docentes está na atuação dos

professores orientadores/tutores, na dinamização da discussão entre os grupos e na interlocução com os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Se bem orientados, os tutores poderiam indicar as necessidades formativas dos docentes, aproximando a universidade da realidade das redes de ensino.

Sendo assim, após nosso primeiro encontro de orientação, no dia oito de janeiro de 2008, iniciamos nosso caminho de investigação sobre a Rede Nacional de Formação Continuada e o Programa Pró-letramento e, tecendo o mundo da vida e da cultura, rememoramos os primeiros acontecimentos da formação de tutores no Estado do Rio Janeiro, desde o momento da formação inicial de tutores no município de Mendes em novembro de 2006 até a finalização da formação em dezembro de 2007.

Nesta ocasião, investigando os fios do PPL, iniciamos uma busca preliminar sobre os documentos governamentais que tratam da constituição da Rede Nacional de Formação de Professores e confeccionamos um pequeno panorama sobre a Rede e os Centros de Educação, concomitantemente aos nossos estudos no grupo de pesquisa *A formação continuada de professores em políticas educacionais no contexto brasileiro: o hibridismo discursivo entre universidade e escola*, coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade⁶. A partir de suas orientações, iniciamos o estudo da obra bakhtiniana *teoria do Ato*, o que certamente foi um grande desafio para nós, e, durante o primeiro semestre de nosso ingresso no mestrado, entre fios e desafios, começaram nossos estudos baktinianos e, após cada encontro do grupo de pesquisa, ao retomar a leitura sobre os documentos de constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e os fascículos do Pró-letramento, uma nova visão se edificava em nossa trajetória de mestranda.

Desse modo, começamos a participar do curso de extensão *Alfabetização, leitura e escrita como prática de letramento*, promovido pelo Laboratório de Estudos de Linguagem,

⁶ Pós-Doutora em Educação pela Universidade Paris VIII, Professora da Faculdade de Educação da UFRJ e Coordenadora do LEDUC.

Leitura, Escrita e Educação (LEDUC) Faculdade de Educação da UFRJ, destinado aos professores do ensino básico. Conforme definem Lima & Andrade:

O curso de extensão oferecido a professores de escolas públicas no município do Rio de Janeiro se propôs a ser uma contribuição na formação do professor alfabetizador, com vistas à melhoria do ensino da língua portuguesa das escolas públicas. A partir de temas relacionados à alfabetização, leitura e escrita, buscamos promover a reflexão dos professores sobre as suas práticas de ensino de alfabetização implementadas nas escolas, valorizando os saberes docentes, a partir do resgate das suas trajetórias pessoais para compreensão das práticas pedagógicas. Portanto, tomamos como princípios fundantes a valorização da experiência e dos saberes docentes e a reflexão sobre o cotidiano da sala de aula de alfabetização, à luz dos estudos sobre letramento, os quais permitem conceber as práticas sociais vivas e dinâmicas e os seus atores – alunos e professores do ensino fundamental- como sujeitos produtores de história e de cultura. (2007, p.3)

Durante diversos momentos dos encontros com os professores no curso de extensão, pensávamos sobre a posição de formadora e tutora, que permeava a formação continuada de professores da educação básica na área de Alfabetização e Linguagem, observávamos que, distintamente do curso de extensão em que a professora formadora universitária vivenciava juntamente com o docente do ensino básico, os encontros de formação, na articulação formação continuada de professores e educação a distância, cenário do PPL, a figura do tutor constituía-se em um novo elo na formação continuada de professores sendo seu papel importante para a experiência de EAD. Então, durante essa vivência no curso de extensão, nós nos tornávamos espectadoras, uma vez que

o excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplando sem perder a originalidade deste. (BAKHTIN, 2003, p.23)

Pode-se dizer então que, após essa experiência exotópica, instaurou-se uma alteridade que nos conduziu ao nosso objeto de pesquisa, sendo que “Sou eu que me identifico com o objeto: criar empatia é um ato meu, e apenas isso constitui sua produtividade e novidade” (BAKHTIN, 1993, p.33), pois, para o pensador russo,

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente de minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

A construção de nosso objeto de pesquisa estava delimitado, pois, dentre os fascículos do programa Pró-letramento, o intitulado Manual do Tutor era direcionado especificamente para esse sujeito professor-tutor, e, ao cursar a disciplina Tópicos Contemporâneos na Educação, com o Professor Doutor Roberto Leher, consolidou-se o objeto de estudo, pois, no decorrer do curso, sempre era focalizada a articulação política de formação de professores, educação a distância e condições de produção da formação docente. Diante dessa demanda contemporânea, articulou-se o fundamento desse trabalho, ou seja, o elo linguagem e formação de professores.

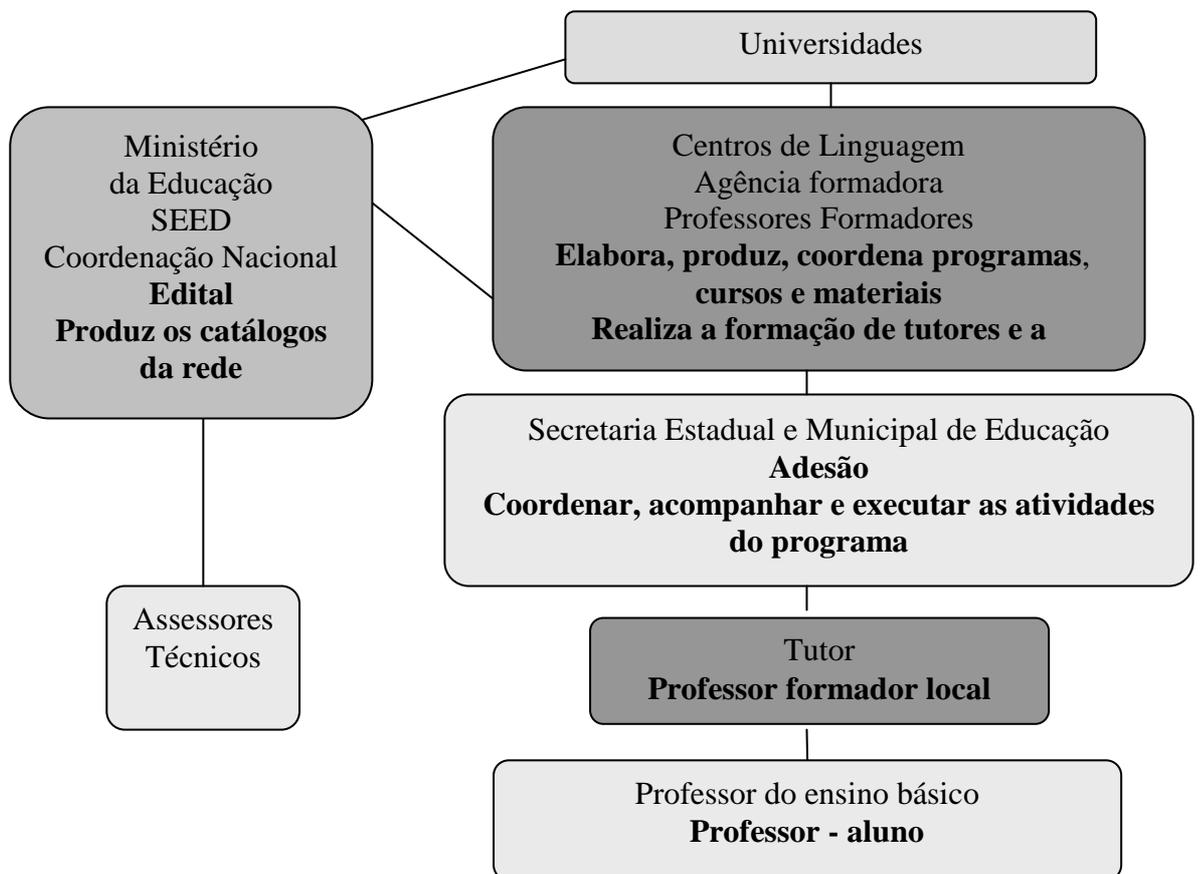
Afastamo-nos da posição de tutora do Programa e da de professora de língua materna, ou seja, iniciamos com afinco a construção de nosso olhar de pesquisadora e começamos o estudo dessa proposta, procurando compreender a esfera em que os fascículos e documentos do programa encontravam-se. Compreender a esfera significa entender os discursos que nela se fazem e circulam e, dessa forma, não abstrair os fascículos do programa Pró-Letramento de seu espaço-tempo discursivo, pois para Bakhtin (2006, p.31)

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral.

Sendo assim, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes de toda esfera da atividade humana. O enunciado é considerado uma unidade real da comunicação verbal, delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, que termina por uma transferência da palavra ao outro, “cada enunciado

é um elo na corrente complexa organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272), ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. Na verdade, o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores, podendo confirmá-los, refutá-los, completá-los, basear-se neles, responder ao já-dito, provocando as mais variadas respostas.

Desse modo, ao reunir o material do PPL e os documentos oficiais que formam a estrutura do programa, localizamos que distintamente havia uma cadeia de enunciados já tecidos histórica e socialmente e que a orientação social do enunciado, ou seja, o que para Bakhtin (1981) é esta dependência do enunciado face ao peso hierárquico e social do auditório, tendo em vista a (s) classe (s) a qual (is) pertence(m) os interlocutores, sua situação financeira, sua profissão, sua função, mostrava-se de maneira distinta, conforme demonstramos abaixo:



O processo de coleta de dados dessa pesquisa foi dividido em três momentos: seleção de documentos, análise dos fascículos do PPL, aplicação de questionários e realização de entrevista. Primeiramente, selecionamos os documentos que remetiam ao momento da constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica a serem reunidos e analisados: portarias, cartas, documentos do MEC, edital da Rede, Manual completo da Rede, catálogos da Rede dos anos de 2006 e 2008, documento Guia Geral da Rede, discursos oficiais sobre a Rede, diário do Senado Federal, relatórios da comissão de Educação e Cultura, cartas de instituições diversas ligadas à educação pública brasileira.

O critério de pesquisa e seleção do material deu-se diante do desafio de compreender a Constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores no contexto educacional nacional. O propósito era compreender o objeto de pesquisa e assim assumimos que

compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo. (BAKHTIN, 1993, p.35)

Posteriormente, foram selecionados todos os fascículos do PPL a serem analisados: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento; Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação; A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino; Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura; O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos; O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões; Modos de Falar/Modos de Escrever; e o Fascículo Complementar e Fascículo do Tutor - Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria.

O critério de seleção dos materiais deu-se pelo interesse em analisar os pressupostos teóricos e metodológicos e a concepção de alfabetização e letramento do PLP. Assim, em um segundo momento, foram selecionadas as informações contidas nos referidos materiais. Cabe destacar que observamos que um material possuía um discurso que refletia e refratava o papel

fundamental no campo da formação continuada de professores da educação básica na área de Alfabetização e Linguagem: o Manual do Tutor.

Sendo assim, o foco da análise passou a ser o Manual do Tutor, porém a contextualização específica do fascículo dentre os demais era necessária, pois, particularmente, quanto ao Manual do Tutor, ele é endereçado direta, específica e restritamente ao professor tutor, enquanto os outros fascículos destinam-se ao professor do primeiro segmento da educação básica, mas inserem-se em um conjunto de materiais que subsidiam o programa e a tutoria, portanto caracterizando também o tutor da área de alfabetização e linguagem e a formação continuada de professores no modelo de educação a distância.

Ao realizarmos a leitura do conjunto de fascículos do programa Pró-Letramento, o material dos encontros de formação de tutores e os documentos oficiais sobre a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, várias questões foram se multiplicando, diante da complexidade de nosso objeto de estudo.

Responder a esses questionamentos conduziu-nos a participar do segundo momento de formação de tutores, durante todo o ano de 2008 até março de 2009, desta vez como pesquisadora, através da permissão do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco. Sendo assim, a partir da observação realizada nos dois primeiros encontros de formação, elaboramos, então, um questionário com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha para coletar impressões iniciais frente ao desafio de retratar o funcionamento do PPL no Estado do Rio de Janeiro e compreender quem eram as professoras tutoras.

Por fim, realizamos uma série de quatro entrevistas coletivas com as tutoras do PPL, em quatro momentos distintos dos encontros de formação, durante o ano de 2008, com o objetivo de conhecer a história de vida dos tutores, que, naquele momento, eram formadores

de professores, com o objetivo de compreender suas visões sobre o programa, o modelo de realização e os conteúdos propostos nos encontros de formação e nas aulas em que exercem a função, na formação continuada de professores da educação básica, nos municípios e no estado.

Tendo em vista as considerações apresentadas, esta pesquisa teve como problema de estudo a abordagem da tutoria do Programa Pró-letramento. Ao focalizar essa temática, tivemos como objetivo descrever a concepção de tutoria do programa e a abordagem da formação de tutores para a área de alfabetização e linguagem do PPL. Para esse fim, pesquisamos seus fundamentos teóricos e metodológicos. Portanto, conduzimos a nossa investigação na intenção de responder às seguintes questões:

- a) Qual a concepção de formação continuada do PPL?
- b) Qual a concepção de tutoria do programa?
- c) Quais são as concepções de alfabetização e letramento do programa?
- d) Essas concepções contribuem para promover o trabalho de tutoria na área de alfabetização e linguagem?

Responder a esses questionamentos favoreceu para que conhecêssemos, de forma aprofundada, o programa do qual participávamos, e contribuiu para que tomássemos consciência de que os princípios teóricos e metodológicos, propagados por meio de um programa de formação de professores da área de Alfabetização e Linguagem, refletem e refratam que a questão da formação continuada de professores, e, especificamente de professores alfabetizadores, não é um novo acontecimento. Ao contrário, a formação continuada de professores e o ensino da leitura e da escrita são fatos estruturantes da educação nacional, mas, se o início dessa história não foi de êxito total para grande parte da população brasileira, que seu caminho de construção seja um tecer de um novo tempo na educação nacional.

2 FIOS E DESAFIOS: EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nosso objeto de estudo é o papel da tutoria na formação continuada de professores da área de alfabetização e linguagem no PPL, mas também abordaremos a formação inicial de professores, por meio de uma breve retomada histórica da formação de professores no Brasil, contextualizando-a através de aspectos de ordem social, econômica e política da sociedade brasileira, pois são os princípios da formação inicial os referenciais para a formação continuada no sentido de sua revisão e reformulação.

Segundo Pimenta (1992, p. 93), a “retomada histórica tem sentido para que se possa compreender a atual problemática da formação de professores vinculada ao precário quadro da educação escolar no Brasil de hoje”. Sendo assim, passaremos de forma sucinta cada período histórico pertinente ao tema.

Durante o período colonial brasileiro, não houve preocupação com a formação de professores fora dos interesses da igreja, que, para manter sua supremacia, responsabilizou-se pela educação nacional, tendo na formação dos jesuítas, o docente adequado. Após as reformas pombalinas, houve o banimento do trabalho missionário e catequético empreendido pela Companhia de Jesus, e o Estado passou a ocupar o espaço educacional. Para Seco & Amaral (2006), o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados, pois a formação de um professor jesuíta era muito longa e abrangente nos vários ramos do conhecimento.

A partir da vinda de D. João VI, em 1808, foram criados cursos superiores apenas com a finalidade de suprir as necessidades da corte, porém não se manifestava preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, que a preocupação com a formação de professores aparece pela primeira vez, pois em seu artigo 5º é declarado que

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da

Fazenda Pública e os **Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se** em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (grifos nossos) (Primitivo, Moacyr, 1936)

Com a Independência do Brasil e a Constituição de 1824, há a ideia de um Sistema Nacional de Ensino, que expandiria as escolas primárias, secundárias e universidades por todo o território nacional, porém essa ideia não se efetivou. Somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob a responsabilidade das províncias, é que estas tendem a adotar, para a formação de professores, a via que os países europeus vinham seguindo: a criação das Escolas Normais. A criação da primeira escola normal é em Niterói, em 1835.

Segundo Saviani (2009), apenas após a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, de 1890, é que foi estabelecido o padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, embasando-se no Decreto de nº 27, de 12 de março de 1980, fundamentando que

(...) sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual o ensino não pode ser regenerador e eficaz. (Decreto nº 27, de 12 de março de 1980 citado por [Apud] REIS FILHO, 1981)

Contudo a “formação de professores primários nesta fase da Primeira República, não foi significativa, salvo com a criação de poucas escolas normais concentradas, praticamente em São Paulo” (ZULIAN & PEREIRA, 2001, p.50).

Na década de 20 do século passado, nossa educação e formação de professores começam a sofrer a influência dos ideais da Escola Nova, assim os Institutos de Educação surgem mais fortemente no espaço educacional brasileiro, aliando ensino e pesquisa. E, através da reforma estabelecida por meio do Decreto de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira propôs-se a eliminar o que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (VIDAL, 2001, p. 79-80). Com esse objetivo, transformou a Escola Normal em Escola de Professores.

Anísio Teixeira defendia a proposta da formação de professores primários em nível superior, assim os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo tornaram-se de nível universitário e formaram o fundamento dos estudos superiores de educação.

A tendência educacional escolanovista predominou entre 1930 e 1945, sendo que sua perpetuação ocorreu até a década de 60, principalmente na formação de professores, pois o docente era formado para ser um auxiliar, um orientador, um facilitador da aprendizagem, já que toda a intervenção deste é considerada ameaçadora e inibidora da aprendizagem.

A formação continuada de professores nesta perspectiva era fundamentada em aspectos psicológicos e as atividades de dinâmica de grupo eram realizadas com o objetivo de desenvolver as relações interpessoais dos docentes, sendo aplicado por professores que atuassem em classes de primeiro grau, principalmente nas quatro primeiras séries. Para Fusari (1992, p.18), essa tendência apresentava “uma preocupação apenas com os aspectos internos da escola, e assim mesmo, não com os conteúdos de ensino [...], e sim com os meios”.

No período da ditadura empresarial-militar⁷, a educação torna-se elemento de desenvolvimento econômico e instrumento de transformação de indivíduos em elementos produtivos no processo de trabalho. Dessa forma, o foco da educação era a execução de tarefas com precisão, de modo a garantir o lucro e a produção.

Diante dessa realidade nacional, era necessário que a escola se tornasse produtiva, racional e organizada, e, para a efetivação dessa realidade, foi preciso racionalizar o trabalho pedagógico com o objetivo de torná-lo mais científico. Dessa forma, a escola segue os princípios da teoria de administração de empresas de Frederick Taylor – Teoria da Administração Científica, e os princípios de Henry Fayol – Teoria Clássica. Nesse contexto, a formação de professores, apoiada no fundamento taylorista da divisão do trabalho, traz

⁷ Segundo Leher (2008), para realizar o desenvolvimento das nações, era necessário uma elite aberta ao progresso. No Brasil, essa elite era composta pelos militares, basicamente a ideia era da tecnocracia. Assim, a ditadura empresarial-militar foi a forma de modernizar a condição subdesenvolvida e dependente do país, sem fazer concessões de natureza social e democrática ao povo brasileiro.

consequências na escola pública, pois a divisão do trabalho “transforma o professor num executor de pacotes pedagógicos e de tarefas” (MELLO, 1985, p.54).

As licenciaturas curtas são criadas através da Lei 5540/68, que realizou a reforma universitária. Nesta, a reforma dos cursos que formavam os professores para lecionarem de 5ª a 8ª séries, do que viria a ser chamado de primeiro e segundo graus, são divididas, ocorrendo a separação entre a formação específica e a pedagógica, ocorrendo um aligeiramento na formação de professores. Quanto ao curso de Pedagogia, “não têm preparado o aluno (futuro professor primário) para alfabetizar, nem para ensinar os conteúdos das disciplinas básicas, tampouco lhes têm possibilitado uma consciência aguda da realidade na qual vai atuar”. (PIMENTA, 1992, p. 109)

A lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação, respectivamente, para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, e, em seu lugar, foi estabelecida a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º Grau.

Nesse período, no país, multiplica-se a formação continuada de professores sob a forma de “treinamentos” e enfatizava-se o domínio de habilidades referentes ao planejamento de ensino, ao conhecimento de novas tecnologias do ensino, a recursos audiovisuais e aos métodos e técnicas de avaliação da aprendizagem.

No início dos anos 80 e final dos anos 70, o debate sobre o compromisso político e a competência técnica estavam presentes no cenário educacional nacional, ou seja, de um lado os que defendiam a formação de um professor técnico e neutro e, de outro aqueles que defendiam a formação de um educador engajado e político. Assim sendo, “os anos 80 deixaram um legado positivo na formação inicial e continuada de professores, considerando as tentativas das instituições formadoras para formar educadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com uma escola de melhor qualidade” (FUSARI, 1995, p.24)

Em 1981, o MEC cria um novo projeto com o objetivo de melhorar a qualidade de seus cursos de habilitação de professores do ensino básico. Passou a apoiar, em alguns estados, a criação dos *Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério* (CEFAM). Com o suporte técnico e financeiro do MEC, o projeto foi implantado, a partir de 1983, em 15 estados, num total de 55 centros. Para Cavalcante (1994, p. 59), a criação dos CEFAMs teve o caráter de “revitalização da Escola Normal”.

A especificidade da formação docente para o ensino básico era resgatada por meio do CEFAM, assim, por ser especificamente um curso de formação de professores, sua grade horária ampliou-se, tornando-o um curso de horário integral. Havia ainda a concessão de bolsas para discentes e docentes, foi instituída a jornada de trabalho com hora-aula, hora-atividade e hora de trabalho pedagógico e foi criada a coordenação pedagógica. (MARCÍLIO, 2004)

A década de 80 termina com a promulgação da chamada Constituição Cidadã, em 1988, pela eleição direta para Presidente da República, em 1989, na qual é eleito Fernando Collor de Melo que, no curto tempo em que permaneceu no poder, foi responsável por “abrir as portas do país” ao neoliberalismo que já vinha se instalando em países capitalistas, desde o final da década de 70 e início da década de 80.

Diante de um quadro de crescente agravamento das desigualdades sociais, a educação, de uma forma geral, e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada de professores ganham uma importância estratégica para a implantação das reformas educacionais.

Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito em 1994 e reeleito em 1998, adotou o liberalismo econômico como projeto de Estado e assim a privatização e o processo de modernização ocasionam o aumento da dívida externa e a dependência do país. As mudanças ocorridas durante a gestão FHC afetaram diretamente a educação, pois, segundo Andriolli (2002, p.1), “havia dois trabalhos para a educação, primeiramente [...] a) ampliar o mercado

consumidor, apostando na educação como geradora de trabalho, consumo e cidadania (incluir mais pessoas como consumidoras); e posteriormente b) gerar estabilidade política nos países com a subordinação dos processos educativos aos interesses da reprodução das relações sociais capitalistas (garantir governabilidade)”.

Para atender à agenda governamental, a educação escolar, em todos os níveis, tornou-se o centro da política neoliberal do governo FHC, sendo assim, a educação é vinculada à preparação para o trabalho e à pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Sob esta perspectiva, a LDB 9.394 foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso que, assumindo plenamente o modelo político-econômico neoliberal, promove as “adequações” necessárias na área educacional, atendendo às prioridades apontadas pelo Banco Mundial.

Um exame das iniciativas de formação continuada de professores nesse período faz destacar programas, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e os Parâmetros Curriculares em Ação, realizados em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com as secretarias estaduais e municipais de educação, assim como com as universidades. Segundo um dos documentos oficiais do PROFA, intitulado *Guia de Orientações metodológicas gerais*,

uma ação estratégica para assegurar qualidade na educação escolar, como é a **formação de educadores**, não pode estar condicionada à atuação de profissionais que não estejam **recebendo qualificação específica e adequada às novas funções que vão assumindo**. A **formação profissional** é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação escolar de qualidade, isto é, uma educação que garanta o direito de crianças, jovens e adultos às aprendizagens imprescindíveis ao desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal. Para assegurar esse direito aos alunos, **os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas**. (BRASIL/PROFA, 2001, p. 16) (grifos nossos)

O objetivo do PROFA era propiciar ao professor do ensino fundamental, de pré-escolar e de educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos na área de alfabetização.

O programa Parâmetros em Ação foi criado com o propósito de aprofundar o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸, dos Referenciais Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (RCNEI) e Para a Educação Indígena e da Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de: a. apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores; b. analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas; c. contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica; d. criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas; d. identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola; e. potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC; f. incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, 1999).

Verificamos que os eixos principais da formação continuada de professores na gestão FHC foram: a formação de competências como eixo nuclear e a formação reflexiva como eixo metodológico. Sendo assim, ao analisar a formação docente durante a gestão Lula, iremos nos

⁸ Ao conjunto de documentos publicados pelo MEC, no ano de 1997, deu-se o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo a finalidade do documento o estabelecimento das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, funcionando como diretriz para o trabalho do professor nas diferentes áreas do conhecimento, além de possibilitar a melhoria da qualidade do ensino no País.

reportar a esses eixos, tendo em vista que se encontram pressupostos na atual política de formação docente.

2.1 A educação a distância e o contexto das reformas

O campo educacional, principalmente a partir dos anos 1990, vem experimentando um movimento de reformas educacionais revestidas sobremaneira de caráter neoliberal⁹, que estão de acordo com as recomendações de organismos multilaterais. Segundo Leher (1999), a atuação de organismos internacionais está relacionada ao aspecto econômico, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, principalmente, no controle financeiro, cultural e político que exercem os países credores a partir da exigência do cumprimento de condicionalidades – imagem de assessorias técnicas – entendidas aqui como o processo pelo qual os empréstimos financeiros concedidos estão condicionados à implementação de reformas na política macroeconômica e nas políticas setoriais à luz do projeto societário do capital.

Nessa direção, no Brasil, as ações do poder público alinham-se aos valores do capitalismo neoliberal. Asseveram-nos Barreto & Leher (2008), que recomendações de agências multilaterais, como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe

⁹ Doutrina em voga nas últimas décadas do século XX, o neoliberalismo favorece uma redução do papel do Estado na esfera econômica, tem sua inspiração histórica no liberalismo, que surgiu e se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII, em oposição ao absolutismo monárquico. O ideário liberal defende a propriedade privada, as reformas sociais graduais, as liberdades civis e a liberdade do mercado e enfatiza a iniciativa individual, a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência governamental, como princípios de organização econômica. Essa doutrina tem influenciado e configurado a conjuntura das políticas nacionais e internacionais com a extensão das leis de mercado, mesmo para aquelas áreas que tradicionalmente eram consideradas próprias da esfera pública e de responsabilidade do Estado, tais como, educação, saúde e previdência social. O projeto neoliberal estabelece hegemonia buscando a formação do consenso, traçando, por meio de estratégias tênues, o horizonte ideológico e político no qual o consenso deve ser operacionalizado. A tendência em pauta foi articulada e difundida por organismos internacionais, como o Banco Mundial, tendo sido assumida por alguns governos (Reagan nos EUA e Thatcher na Inglaterra), ao longo da década de 1980, tornando-se hegemônica na década de 1990, favorecida pela crise do chamado “socialismo real”.

(OREALC), dentre outras, vêm construindo uma crença de que “é preciso reformar a educação de alto a baixo”, o que se constata através da argumentação dos documentos oficiais educacionais.

Esse processo vem sendo consolidado através da elaboração de planos, os quais tornam cada vez mais disfarçada a desigualdade social, centrando-se em uma retórica que dissimula as possibilidades de contraposição e resistência, e, conforme salientam Leher & Lopes (2003), reforça a estratégia da alternativa de programas de formação de professores, que preveem a formação a distância, notadamente no campo da formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com efeito, a partir do documento denominado *Uma escola do tamanho do Brasil* (2002), documento que registrava a proposta do Partido dos Trabalhadores para a educação, elaborado e apresentado nas eleições governamentais para a Presidência da República nas eleições de 2002, observa-se que as propostas centralizavam-se no pilar educação a distância e formação inicial e continuada de professores da educação básica, como constatamos nas seguintes propostas registradas no documento:

1. Incentivar a criação de centros **de formação permanente e aperfeiçoamento dos profissionais da educação**, por estado ou região, **articulados com as universidades e os sistemas públicos de educação básica**;

2. Criação de uma **Coordenação Nacional de Educação a Distância do MEC, com orçamento próprio e articulada com o ensino fundamental, médio e superior**;

3. Estudos de viabilidade para **implantação imediata de programas de formação de professores para educação fundamental e ensino médio, incorporando a EAD entre suas estratégias**;

4. Redefinição do papel da UNIREDE (Universidade Virtual Pública do Brasil) na política nacional de EAD. Esse papel deve ter como princípios norteadores para ação imediata:

a) o aumento do número de vagas nas universidades públicas;

b) a oferta de cursos de educação continuada aos profissionais em serviço. (grifos da autora) (PT, 2002, p. 12 e 24)

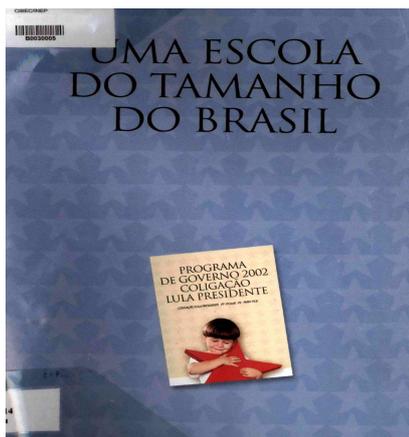


Figura 1 - Documento de apresentação da proposta para educação nacional do Partido dos Trabalhadores – PT/002

A incorporação da modalidade de educação a distância (EAD), na formação continuada de professores da educação básica, origina-se, então, nesse contexto, constituindo-se como parte de determinadas políticas de governos, principalmente na América Latina e especificamente no Brasil.

Nessa direção, a lógica que permeia a política educacional do MEC fundamenta-se em princípios econômicos, na relação de custo e benefício. As reformas apresentam a EAD como uma modalidade favorável para minimizar a qualificação dos professores brasileiros.

Na gestão do governo Luís Inácio Lula da Silva, os projetos em educação a distância, principalmente, na área de formação de professores, vêm ganhando enorme fôlego e as ações governamentais implementadas nos remetem ao entendimento de que a formação continuada de professores por meio dessa modalidade têm propensão a ampliar-se. Essa afirmação pode ser conferida no próprio discurso de apresentação da Secretaria de Educação a Distância do MEC, – SEED, criada para projetar a educação a distância e as novas tecnologias como estratégia de “democratização” da educação brasileira. Dado que se projetava na plataforma de governo, sobre a afirmação de que

Em um país de dimensões continentais e com enormes desigualdades e carências como o Brasil, a educação a distância é uma alternativa indispensável, conquanto seja garantido um padrão elevado de qualidade, com

profissionais de alta competência, tanto na elaboração de conteúdos específicos quanto na assessoria pedagógica, com o uso de materiais instrucionais e de avaliação adequados. A EAD não deve ser implantada em programas isolados, precisa interagir com outras ações existentes. (PT, 2002, p.24) (grifos nossos)

Na página oficial da Secretaria de Educação a Distância (SEED)¹⁰, é evidente, na apresentação dos variados programas, o foco do MEC frente às tecnologias da informação e da comunicação como elementos de ação, transformação e qualidade.



Figura 2 – Página de apresentação da SEED / MEC

De acordo com Barreto (2002), a formação a distância vem utilizando-se das tecnologias, posicionando o “sistema tecnológico” no lugar dos sujeitos. A tecnologia vem literalmente suprimindo a presença do professor, em meio ao uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS), a marca singular da docência: a formação que tem sido deslocada para a “capacitação” ou atualização, basicamente em serviço, configurando um aligeiramento da formação docente.

Desde o início da gestão do governo Luís Inácio Lula da Silva, a EAD vem evoluindo rapidamente no Brasil e gerando diversas experiências como constataremos no desenvolvimento deste capítulo.

¹⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=356&id=289&option=com_content&view=articlehttp://:>. Acesso em 12/01/2009.

2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os decretos presidenciais e a educação a distância

Abordaremos, nesta parte do trabalho, a relação entre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os decretos presidenciais e a educação a distância.

Inicialmente, destacamos que muitas são as definições clássicas de teóricos da educação a distância, e em cada definição há uma relação de um momento histórico e um cenário econômico específicos. Alguns autores da área utilizam frequentemente os termos Educação a Distância e Ensino a Distância de forma indistinta. Entretanto, neste trabalho, utilizaremos a terminologia Educação a Distância por considerá-la de maior amplitude, tendo como aporte teórico Mamede Neves (1996), pois, segundo a autora, o termo Educação a Distância “[...], assim como o de Ensino a Distância, apresentam uma mesma significação, isto é, são processos de ensino aprendizagem mediatizados, por um compromisso pedagógico”.

A partir da Lei 9394/96, temos a EAD como modalidade de ensino, embora sua definição não apareça na lei, e, no Artigo 80, verifica-se que “**O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada**”. Dessa forma, essa lei, em suas disposições, também fixa no artigo 87, § 3º, alínea III que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: **realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância**”. (grifos nossos)

Da leitura dos dois artigos citados, podemos depreender que a articulação educação a distância e formação continuada de professores encontrava-se inicialmente fundamentada na LDB, e, embora sejam mencionadas no texto desta lei exigências de credenciamento, pela União, das instituições que pretendiam trabalhar com o ensino a distância e de regulamentação de exames e registro de diplomas, registrados no artigo 80, § 1º e 2º, para

Lüdke, “não foram esclarecidas questões básicas relativas à associação entre teorias e práticas na formação do educador.” (LÜDKE *apud* CANDAU,1997, p.110)

Em meio a contradições, a modalidade de ensino a distância torna-se uma nova maneira de “formar” e “capacitar” professores. Ainda, com relação à formação docente, podemos observar que a flexibilização do locus da formação de professores é apresentada no artigo 63, em que é delegado aos Institutos Superiores de Educação manter programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. Ressaltamos, então, que essas propostas contribuem para a inexistência de um locus de formação inicial e continuada de professores, e que as universidades estão a par desta estratégia, consolidando a EAD como *modus* de formação de professores, tendo como pilar o artigo 80 da LDB e o Decreto 5.622/ 05, editado pelo governo, que regulamentam a EAD no país, definindo-a

como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, **com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.** (grifos nossos) (Brasil, 2005)

Dessa forma, consolidaram-se a expansão e o crescimento dos cursos superiores a distância na área de formação de professores, que começaram a surgir em atendimento à solicitação da Lei e que foram autenticados através do Decreto 5.622/ 05, que admitiu a oferta de educação a distância em todos os níveis de ensino, inclusive para a pós-graduação *stricto sensu* e cursos de formação continuada e, posteriormente, aperfeiçoado pelo Decreto 6.303/07.

Embora a LDB tenha considerado o nível superior como exigência para a formação dos profissionais da educação e estabelecia que, até o fim da Década da Educação (1996-2006), somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por

treinamento em serviço¹¹, o que observamos na própria expressão registrada na lei é a concepção de trabalho docente como algo técnico, treinável, deixando transparecer que a política em vigor, a partir desse momento, recairia no aligeiramento de formação de professores e elegeria a escola como local de formação.

Podemos compreender que, na prática, a retórica da profissionalização e a EAD em paralelo, construindo em uníssono, têm sido apresentadas como positivas para a qualificação dos professores brasileiros.

2.3 As propostas de formação continuada de professores e a educação a distância

Conforme constatamos, no desenvolvimento deste capítulo, há uma preocupação com a formação de professores e com a valorização do magistério nas ações governamentais e observamos também que a formação continuada aparece em destaque nas políticas governamentais. Entretanto, o presente trabalho examina com cautela as mudanças realizadas por meio das reformas, pois, de uma maneira geral, a formação continuada de professores constitui uma porção/parcela das reformas que estão se processando, tendo sempre como alvo a busca de um alinhamento dos docentes que estão em exercício com as últimas decisões em matéria de política educacional dos governos.

Segundo Maués (2003),

quando examinado de forma política e contextualizada, pode-se observar que, como os demais elementos que compõem o *kit* reforma, este tem, sociologicamente falando, o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, enquanto a escola se identifica com uma empresa.

¹¹ Segundo os pesquisadores do Grupo de Trabalho Formação de Professores, reunidos na 20ª Reunião Anual da ANPED (em setembro 2007), a expressão “treinamento em serviço” causou um grande equívoco, pois não há outra lei brasileira que admita o profissional de qualquer área ingressar no mercado de trabalho sem o preparo inicial para exercer a profissão.

Ao examinar o estudo dos críticos ao atual modo pelo qual a EAD tem se desenvolvido no campo da formação docente - Barreto (2001; 2006), Carvalho (2005), Lima (2004), Silva Jr. (2002), pode-se afirmar que, no contexto da institucionalização da EAD pelo Estado, nas políticas de formação de professores, ocorre a sujeição dos programas de EAD às políticas educacionais provenientes das orientações de organismos internacionais, cuja racionalidade ergue-se em meio ao ideário neoliberal.

Na obra denominada *L'École à la page: formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants* (1998) [A escola atualizada: formação contínua e aperfeiçoamento profissional dos docentes], desenvolvida pelo *Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement – Ceri* –, pertencente à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a questão está posta como uma exigência de modernização dos sistemas de ensino. O foco do estudo apresentado no livro abrange oito países da OCDE: Alemanha, Estados Unidos, Irlanda, Japão, Luxemburgo, Suécia, Suíça e Reino Unido (Inglaterra e País de Gales). Esse estudo analisa as novas políticas e práticas inovadoras realizadas nesses países no campo educacional, centrando a pesquisa na formação contínua e no desenvolvimento profissional dos professores.

É necessário considerar que na obra ocorre a diferenciação entre formação contínua e desenvolvimento profissional, que são frequentemente utilizadas em todas as publicações sobre o assunto, quais sejam o aperfeiçoamento profissional e a formação contínua.

Segundo Maués (2003), a primeira definição apresentada refere-se a todas as atividades que permitem o desenvolvimento das competências, os conhecimentos, a especialização e outras características necessárias para o processo de ensino. Aspectos que envolvem a reflexão, o trabalho pessoal e os cursos formais. O significado do segundo termo, formação contínua, faz menção às ações de formação das quais participam os professores que estão em exercício.

Pautando-se nessa compreensão, a OCDE reconhece objetivos para que esse tipo de formação possa ter: a atualização dos conhecimentos após a formação inicial; a adaptação das competências ao novo contexto; a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central; a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino; a troca de informações e de competências entre os professores e a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência.

Ratificamos que a questão da aceitação tácita das políticas governamentais é evidenciada, isto é, o objetivo maior da formação contínua é a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado. Revela-se, então, um “novo” movimento na formação de educadores, mediante: atendimento massivo, voltado a um grande contingente de educadores; ênfase na noção de competência e na prática educativa, em detrimento dos aspectos acadêmico-científicos e a retomada da formação em cadeia, como adverte Freitas (2002), através da ênfase na figura do multiplicador articulada ao uso extensivo de tutoria, em detrimento da figura do professor.

A reflexão acima nos conduz ao exame minucioso do caso do Brasil, pelo fato de que a reforma educacional brasileira, inclusive a política de formação docente, foi elaborada na década de 1990 e continua no século XXI, servindo-se da política de editais destinados às universidades e da adesão das secretarias municipais e estaduais de educação aos programas de formação de professores.

Primeiramente, ensaiaremos uma conexão entre o contexto das reformas e a política de editais, pois “a adesão dos movimentos à agenda governamental, mesmo a de Lula da Silva, significa a subordinação à agenda neoliberal da última década” (LEHER, 2003).

Na obra de Dallari (1992), encontramos a definição de edital, em sentido amplo, assim definido como “instrumento pelo qual se faz pública, pela imprensa ou em lugares apropriados das repartições, certas notícias, fato ou ordenança, às pessoas nele referidas e

outras que possam ter interesse a respeito do assunto que nele contém”. Em sentido estrito, Meirelles, afirma que “o edital é **instrumento pelo qual a administração leva ao conhecimento público sua intenção de realizar uma licitação e fixa as condições de realização dessa licitação**”. (MEIRELLES, 1993 *apud* DALLARI, 1992. p. 90.) (grifos nossos)

A apresentação de editais, por parte do governo federal, de suas políticas governamentais na área educacional, coloca a universidade em uma situação complexa. De um lado, verifica-se que o próprio sentido de edital explicita que o documento expõe as intenções do Estado, fixando as condições para realização de uma licitação, logo, no caso dos editais universitários, o governo apresenta suas ações e diretrizes que estão sob as recomendações do Banco Mundial, pois milhões de dólares têm sido investidos na “formação” e “capacitação” de professores.

A utilização dos editais, por parte do governo, apresenta-se como um elemento moralizador das ações governamentais e mostra-se como um processo aberto ao debate democrático com as entidades representativas, neste caso as universidades, pois no edital são estipuladas as regras que se aplicarão à disputa, garantindo o tratamento igualitário entre os interessados. Porém, a sujeição ao edital apresenta, por parte da universidade, a adesão à participação das ações governamentais, legitimando a política vigente. Dessa forma, a autonomia universitária fragiliza-se e aproxima a instituição da política vigente.

Sob outro prisma, a não adesão aos editais governamentais significa a ausência de recursos materiais e financeiros para o desenvolvimento de seus projetos, sendo que a universidade raramente dispõe de recursos materiais e financeiros próprios, estando sujeita às verbas do governo para desenvolver seus projetos.

Nesse sentido, a reflexão aqui ensaiada deve ultrapassar os termos do debate dito propriamente universitário, pois, no caso da reforma e em especial a formação de professores,

que é a parte da reforma que estamos discutindo nesse texto, há uma minimização e desqualificação do conhecimento educacional produzido pela universidade, deixando a instituição à deriva das gestões governamentais, em um contexto histórico em que o Estado participa, segundo Leher (2004), da comodificação¹² da educação.

2.4 A história da Educação a distância e suas gerações

A EAD assumiu o status que a coloca hoje no centro das atenções e das discussões educacionais em um número cada vez maior de países, mas sua história não é recente. Algumas obras citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor como um exemplo dessa modalidade.

Segundo Oliveira (2003), num passado recente, a EAD era considerada uma modalidade de segunda categoria. Atualmente, com o envolvimento das universidades sobre essa modalidade de ensino e com o desenvolvimento das tecnologias de informação e de comunicação, que impulsionam seu crescimento, esse quadro vem se transformando.

Prete (1996) salienta que alguns fatores explicam e dão sentido a este crescimento, dentre eles, o econômico, o político-social e o pedagógico, se analisados e compreendidos dentro do atual contexto de globalização da economia e de supremacia do neoliberalismo, ou seja, a EAD interessa a muitos. Do ponto de vista dos estudantes, principalmente os que residem em locais distantes das grandes metrópoles, a EAD significa a democratização do acesso ao ensino, quebrando as barreiras geográficas em um país continental como o Brasil.

Demo (1998) percebe a EAD com ceticismo, como uma estratégia de educação de massa, capaz de levar à padronização dos conhecimentos, sem que haja flexibilidade na forma de mediação do ensino, seja para propiciar formas de interagir com o material instrucional, seja para atender aos interesses e necessidades individuais.

¹² Segundo Leher (2004), a educação está submetida ao reino da mercadoria, num processo que se difunde com rapidez, cujo resultado é a negação da auto-realização humana e a perpetuação da ordem social alienante.

Bauman (1999) e Santos (2000) criticam o mito da globalização, do espaço e do tempo contraídos graças à velocidade. Alegam não serem essas circunstâncias uma realidade para todos, pois a velocidade está ao alcance de um número limitado de pessoas, de maneira que, de acordo com as possibilidades de cada um, as distâncias possuem significados e efeitos diferenciados. Dessa forma, a EAD poderia levar à acentuação da exclusão social e não à democratização da educação.

Lima (2001) concebe a EAD a partir de um patamar analítico abrangente, que envolve desde a utilização do computador na educação presencial até projetos de graduação e pós-graduação a distância, pressupondo a preparação física (tempo-espaço) entre professores e alunos, propõe que a centralidade do debate esteja no “arcabouço” teórico-político que norteia esses projetos.

O fato é que, ao examinarmos a evolução histórica da EAD no mundo e no Brasil, constataremos que seu surgimento e disseminação estão relacionados diretamente ao desenvolvimento dos meios de comunicação. Atualmente são criados e difundidos inúmeros cursos a distância, no mundo inteiro, utilizando desde material impresso até a internet ou sistemas de redes similares, como suporte da comunicação pedagógica. Paralelamente, cresce o desenvolvimento de softwares e de tecnologias de rede, adaptados para servir a esse mercado em expansão.

Paralelamente à expansão da EAD, um grande debate em torno de sua definição realiza-se e vários são os autores que já haviam definido conceitualmente a educação a distância. Assim, diante do vasto repertório de definições existentes, optamos por registrar algumas das mais consagradas e significativas definições de EAD, de acordo com Landim (1997), considerando a magnitude dos estudos dos autores que este selecionou – originários de vários países – e a repercussão que obtiveram nas últimas décadas:

G. Dohmem (1967) - Educação a distância (Forstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, em que o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado e por meio do qual o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores;

M. Moore (1972) - O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno possa se realizar mediante impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

O. Peters (1983) - O ensino/educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender.

G. Cirigliano (1983) - A educação a distância é um ponto intermediário de uma linha contínua e cujos extremos se situam, de um lado, a relação presencial professor-aluno, e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor.

R. Ibáñez (1984 e 1986) - O ensino a distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível à aprendizagem de uma população massiva e dispersa.

G. Llamas (1986) - A educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos.

Pery & Rumble (1987) - A educação a distância tem como característica básica o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala.

G. Aretio (1994) - O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, de professor e aluno, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

É possível observar que parte dessas definições foi elaborada analisando-se essa modalidade a partir do ensino presencial convencional, destacando-se, para diferenciá-lo, a distância (espaço) entre professor e aluno e o uso das mídias.

Segundo Belloni (2003), a definição de Otto Peters¹³ é uma exceção, pois procura explicar a educação a distância a partir do contexto socioeconômico. Para ele, a EAD é uma forma industrializada de educação, determinada pelo modelo industrial fordista.

A divisão de trabalho, produção em massa e a produtividade, são princípios do modelo fordista, bem como, a própria reestruturação do ensino em consequência da crescente mecanização e automação, justificam sua análise, que é reforçada também por Preti (1996), ao descrever o desenvolvimento da EAD ligado ao interesse de atendimento e à qualificação e especialização dos profissionais às demandas do processo industrial.

A partir dos anos 90, no auge da chamada pós-modernidade, estabeleceram-se conceitos mais abrangentes, identificando-se duas grandes procedências nas definições: de um lado as teorias cognitivas, especialmente o Construtivismo e, do outro, os paradigmas sociológicos e econômicos que são agrupados de diferentes formas: era pós-moderna, era da informação, era da globalização, ou pós-fordismo.

Para Belloni (2003), a maior parte dos estudiosos concorda que os objetivos e as estratégias de EAD estão sendo redefinidos em função de análises e críticas orientadas pelos modelos pós-modernos e desconstrucionistas. Esta redefinição dá-se em direção à abertura e

¹³ Reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, durante os anos 70 do séc. XX, e especialista em EAD.

afasta-se do “behaviourismo de massa” (STEVENS¹⁴, 1996 *apud* BELLONI, 2003, p.249) e caminha de um modelo de cunho transmissivo para um modelo que enfatiza o processo de construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades exigidas pela contemporaneidade.

Deve ser destacada a riqueza de contribuições dos estudos dos autores citados¹⁵, no que diz respeito a alguns traços importantes sobre educação a distância: aprendizagem autônoma, comunicação bilateral, difusão de massa etc.

Assim como é possível situar várias definições de EAD, historicamente é possível classificar a EAD em termos de gerações. Não há concordância em relação a essa divisão: alguns autores dividem a história da EAD em três gerações, outros em quatro, e até mesmo em cinco gerações. A maioria dos autores, no entanto, classificam-na em três gerações da EAD: a primeira geração caracteriza-se pelo ensino por correspondência, modalidade que marca o início da EAD em todo o mundo e principalmente no Brasil na primeira metade do século XX; a segunda geração caracteriza-se pela Teleducação - Telecursos, modalidade que surge no Brasil no final dos anos 70, com transmissão de aulas ou veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas, esse modelo preserva o uso de material impresso e incorpora o uso da televisão e de vídeo-aulas, audiocassetes e sistemas de telefonia; e, na terceira geração, encontram-se os ambientes interativos, inovando pelo uso de redes de comunicação interativas, como a Internet e os sistemas de videoconferência, incorporando as mídias anteriores e criando oportunidades para um aprendizado cooperativo *online*.

Os autores que dividem a história da EAD em quatro gerações assim o fazem: a primeira geração é aquela baseada em textos impressos ou escritos à mão; a segunda geração

¹⁴ STEVENS, K. Have the Shifting Sands of Fordism Resulted in Ground Lost or Ground Gained for Distance Education? In *Distance Education*, v. 17, n. 2, 1996.

¹⁵ Para fins de análise dos principais conceitos, a autora da dissertação confeccionou um quadro com os principais conceitos de EAD que se encontra na página 242 do trabalho.

é caracterizada pelo uso da televisão e do áudio; a terceira geração de EAD é caracterizada pela utilização multimídia da televisão, texto e áudio e, por fim, a quarta geração que organiza os processos educativos em torno do computador e da Internet. Para Taylor (2001), há a emergência da quinta geração da EAD baseada na exploração mais profunda de novas tecnologias. Segundo esse autor, a quinta geração é a que visa tirar maior vantagem dos recursos da Internet e da *Web*.

Na história da EAD, percebemos que cada nova tecnologia não descarta as anteriores, pelo contrário: os diversos recursos complementam-se. O rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso, como na Amazônia, e o papel, personificando a concretude por meio do impresso, continua sendo o material mais significativo na EAD. Portanto, as tecnologias disponíveis em cada momento histórico influenciam a sociedade e, em particular, a educação.

2.5 Função tutorial na formação continuada docente

Acredita-se que a importância da atuação do tutor no contexto de EAD é essencial para o desenvolvimento de cursos que apresentem alto nível de qualidade e excelência no ensino.

Originalmente a palavra tutor provém do latim *tutor* e sua acepção nominal (substantivo) *tutor, tutoris*, significa aquele que protege, guarda ou defende um pupilo, nomeado por alguém para tal tarefa¹⁶, como adjetivo o termo significa protetor¹⁷. Em uma acepção verbal, *tutor* significa representar o papel de.¹⁸

Nos dicionários de língua portuguesa atuais¹⁹, tutor é o indivíduo que é legalmente encarregado de tutelar alguém, protetor, mantendo a etimologia do nome encontrado no dicionário latino. Dentre as várias definições encontradas para a palavra tutor no contexto da

¹⁶ Tutor, oris – substantivo masculino

¹⁷ Tutorius, a, um - adjetivo

¹⁸ Tutor, aris, atus sum, ari-verbo depoente

¹⁹ Dicionário eletrônico Houaiss Língua portuguesa 3.0, Dicionário Aurélio século XXI, Dicionário on-line Michaelis.

EAD, selecionamos a do dicionário de terminologia de EAD, que designa tutor como “o principal responsável pelo processo de acompanhamento e controle do ensino-aprendizagem”²⁰. Encontramos também o adjetivo *tutorial* que significa o conjunto de instruções que ensinam como fazer, como proceder²¹. Dessa forma, o significado do nome foi acrescido do sentido de ensinar a fazer, ensinar a proceder, de instruções que o tutor dará a alguém para ensiná-lo a fazer algo, agir de determinada forma, afastando-se do significado de protetor e aproximando-se do sentido de instrutor.

O significado dicionarizado para o termo não comporta, entretanto, os sentidos que *tutor* adquire na sua utilização em práticas efetivas de EAD, “porque o signo lingüístico, enquanto realidade objetiva, fragmento ideológico gerado no processo de interação verbal vivo e dinâmico efetivado através de enunciados, *refletem* e *refratam* a realidade”. (BAKHTIN, 2006)

Observamos que, devido ao desenvolvimento das TICs e às reformas educacionais, há um impulso na EAD e assim o papel do tutor desdobra-se em um leque de possibilidades, especificamente na formação de professores, pois

Ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos **formadores intermediários** como dos professores em atuação na base do sistema, considerando, ainda, que o próprio corpo de formadores, responsável principal pelos programas, precisa estar envolvido e aprendendo com seu desenvolvimento. (GATTI & BARRETO, 2009, p.202) (grifos nossos)

Ao chamar atenção para a especificidade da experiência do trabalho do tutor na formação de professores, somos incitadas por uma faceta muito importante desta questão: são múltiplas as experiências de EAD no Brasil, porém o tutor tem se constituído em um novo elo na cadeia de formação docente, especificamente nesse estudo, na formação de professores alfabetizadores, portanto pouco se conhece sobre os meandros de seu funcionamento e, mais

²⁰ Dicionário on-line publicado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 30 de abril de 2003. Acessado em 15 de outubro de 2007.

²¹ Tutorial - adjetivo

especificamente, qual o modelo de tutoria adotado e o que se tem feito para avaliar a qualidade desse trabalho singular, ou seja, formar professores alfabetizadores.

2.6 Educação a distância e os desafios de nosso tempo

Atualmente a EAD aparece no discurso oficial da SEED/MEC como uma alternativa concreta para o enfrentamento de problemas de falta de acesso à educação nos diferentes níveis de ensino. Transparece a crença de que o sistema tradicional de ensino presencial não será capaz de formar os profissionais da educação e de democratizar a educação em um país com dimensões continentais e com *déficits* educacionais historicamente acumulados.

Para dimensionar este trabalho, colocamo-nos o desafio de pontuar a trajetória dessa modalidade de ensino junto à formação de professores no Brasil, certamente não esgotaremos a relação de experiências de trabalhos em desenvolvimento no país, mas construímos um fio histórico diante do grande desafio que é a formação docente, alicerçando-nos em: Saraiva, 1996; Martins, 2000; Belloni, 2002; Preti, 2003 E Gatti & Barreto, 2009.

O marco histórico da EAD no Brasil, no campo da formação de professores, deve-se ao pioneirismo da Associação Brasileira de Tele-educação, posteriormente denominada Associação Brasileira em Tecnologia Educacional que, em 1971, criou programas de capacitação de professores por ensino por correspondência.

Desse ano em diante, teremos vários projetos de formação docente²² que se expandem à medida que há o surgimento, o crescimento e a disseminação dos meios de comunicação. Primeiramente temos o projeto LOGO (CANDAU, 1984), que pretendia, via ensino supletivo e utilizando módulos instrucionais, com avaliação no processo, habilitar professores a nível de 2º grau para lecionar no ensino primário, tendo assessoria geral do Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), grupo de coordenação local chamada de gerência regional, composta

²² Para fins didáticos, organizamos uma tabela com os principais programas de formação de professores na modalidade EAD que se encontra na página 248 do estudo.

por: um gerente, um subgerente, um coordenador de supervisão, um coordenador de orientação e pessoal administrativo e o orientador-supervisor docente (OSD).

Progressivamente, as experiências foram aumentando e, após o advento da televisão, cresce o número de programas de formação docente, o que conduz à criação da TV ESCOLA e do Programa Salto para o Futuro.

Após a regularização da EAD no Brasil em 1996, verifica-se o aumento de cursos destinados à formação inicial e continuada de professores²³. Neste tipo, incluem-se programas de grande porte dos governos federal ou estaduais, destinados à formação de professores, dentre os quais se destacam as iniciativas do MEC, com os programas de formação continuada Um Salto para o Futuro (1991), TV Escola (1995) e a primeira experiência de formação inicial de professores do ensino básico, feita a distância no Brasil, a licenciatura de pedagogia desenvolvida no estado de Mato Grosso (Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª à 4ª série do 1º grau), merecendo destaque o Programa de Formação de Professores alfabetizadores, por se constituir uma experiência específica para a área de alfabetização na modalidade EAD.

Neste quadro de expansão da EAD na formação de professores²⁴, os anos de 2003 a 2009 serão representados por programas diversos de formação inicial e continuada de docentes.

Ocorre a criação da Rede Nacional de Formação continuada de professores, o Sistema Nacional de Formação de professores e a Universidade Aberta do Brasil (intitulada *A casa do Professor* pelo Ministro da Educação Fernando Haddad), pois, prioritariamente, atende às necessidades de formar centenas de milhares de professores para a educação básica, e possibilitará que outros docentes, em efetivo exercício, possam completar sua formação,

²³ Para maiores informações, consulte a tabela na página 249, intitulada Formação docente Pós- 96.

²⁴ Para verificar a expansão da EAD de 2003 a 2009, observe o quadro anexado ao final do trabalho na página 250.

atendendo ao disposto legalmente, e, em breve, reciclar milhões de professores periodicamente. (HADDAD, 2006)



Figura 3 – Site da Universidade Aberta do Brasil

Além de inúmeros programas de formação de professores, também há um amplo leque de ações direcionadas que refletem na ação profissional docente, como o Portal do Professor, o Banco Internacional de Objetos Educacionais e a criação da Plataforma Paulo Freire.



Figura 4 – Portal do Professor





Figura 5 – Banco Internacional de Objetos Educacionais



Figura 6 – Plataforma Paulo Freire

Aguar (2007) afirma que o amplo leque de ações direcionadas ou que refletem na formação e na ação profissional dos docentes apresenta, numa leitura mais detalhada, uma série de desafios que, para serem enfrentados, de fato, faz-se necessário que os entes confederados estabeleçam um regime de colaboração, que os governos esforcem-se para instituir planos de cargos e carreira nos estados e municípios com acompanhamento e avaliação. A autora reforça ainda a necessidade de uma série de medidas para garantir a formação dos professores no âmbito das universidades, reivindicação histórica do movimento organizado dos professores e das entidades que lutam em defesa da valorização dos profissionais da educação.

Dados apurados pelo Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAEAD, 2008) também apontam para a expansão dessa modalidade de ensino no campo da formação docente, demonstrando claramente a intenção do governo em consolidar a formação inicial e continuada de professores, por meio da EAD, pois a ampliação já foi realizada e consolidada com a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e do Sistema Nacional de Formação de Professores, numa parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas e demais instituições de ensino superior interessadas. Fortalecendo ações, tendem a solidificar o caráter de mera instrução do ensino e o caráter meritocrático, hierárquico, subordinado e tutorial do trabalho docente, inspirados em experiências internacionais.

Entre os fios históricos expostos neste capítulo da EAD na formação docente, os desafios a serem enfrentados, de fato, é que os entes confederados estabeleçam um regime de colaboração, que os governos esforcem-se para instituir planos de cargos e carreira, nos estados e municípios, com acompanhamento e avaliação, e seja estabelecida uma série de medidas para garantir a formação dos professores no âmbito das universidades, reivindicação histórica do movimento organizado dos professores e das entidades que lutam em defesa da valorização dos profissionais da educação.

3 FIOS E TEMPOS: COM QUANTOS NÓS SE FAZ UMA REDE? A CONSTITUIÇÃO DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

3.1 Momento Histórico

*Essa rede nacional de formação continuada é aspiração não apenas do movimento sindical, mas também do acadêmico, dos formadores e formadoras: aspiração e sonho de um sistema nacional desejado e sonhado há mais de oitenta anos...
Mas vale o que será...*

Abicalil (grifos nossos)

Colocamos em epígrafe, no início deste capítulo, um enunciado que foi dito no I Encontro Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, em 19 de novembro de 2003. Escolhemos esse enunciado por registrar que a peleja dos educadores pela qualidade da educação pública começou na década de 20 do século passado, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), tal como descrevemos no capítulo 2. Esta escolha deve-se à consideração de que se reportar à figura de Anísio Teixeira, no ano de sua posse, como diretor de instrução da Bahia, em 1923, significa valorizar um projeto de escola pública e a luta dos educadores pela qualidade da educação.

Nessa dissertação remetemos o leitor ao contexto histórico do ano de 2003 em que aconteceram fatos primordiais para a compreensão do atual cenário educacional brasileiro, tais como a chegada ao governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e a consequente expectativa em relação às diretrizes educacionais nacionais. Com a assunção de Cristovam Buarque ao Ministério da Educação, em janeiro de 2003, acreditava-se na possibilidade de novos direcionamentos para a educação brasileira, como se pôde verificar em seu discurso de posse, no qual as figuras de Paulo Freire e de Anísio Teixeira são evocadas:

Não é por acaso que aqui nós temos o retrato do Paulo Freire simbolizando o analfabetismo. Não é por acaso que temos o retrato do Anísio Teixeira. Este último simbolizando toda criança na escola e toda escola com qualidade. (BUARQUE, 2003)

Dessa forma, foram inaugurados eixos norteadores nesse Ministério, ou seja, alfabetização e qualidade na educação eram seu foco principal, ponto central, presente de forma transparente em seu discurso. Disse o Ministro: “O **analfabeto** brasileiro. Quero fazer uma referência aos 20 milhões de brasileiros, que daqui a quatro anos não temos o direito de termos ainda **iletrados**”. (*Ibidem*) (grifos nossos)

Ao realizar a análise minuciosa do discurso de posse do Ministro da Educação, verificou-se que um novo capítulo na história educacional brasileira não se inaugurava:

quero cumprimentar diversos diplomatas, representantes de organismos internacionais, como meu amigo representante do Banco Mundial, para dizer que precisava de vocês, não apenas do ponto de vista que todos pensam: que são os recursos financeiros. Não, eu preciso de vocês, sobretudo, como fiscais do que a gente faz, como colaboradores com que a gente faz. (*Ibidem*)

Percebeu-se que, na verdade, não haveria ruptura e transformação, mas haveria a continuidade das mudanças orquestradas pelo Estado desde os anos 90, ou seja, o prosseguimento da reforma da formação inicial de professores do primeiro segmento da educação básica. Esta viera após a aprovação, em dezembro de 2006, da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional e suas normatizações posteriores, produzidas no nível federal, tanto no Conselho Nacional de Educação (CNE) como no Ministério da Educação, e havia criado novos espaços institucionais para a formação dos docentes (os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores) e instituiu novas diretrizes para a formação de professores.

As indicações presentes na LDB orientavam que o lugar da formação de professores estava flexibilizado e a carreira docente deveria ser encaminhada para o profissionalismo²⁵, logo, uma nova lógica alicerçada na formação flexibilizada de professores, na certificação

²⁵ Os documentos e os atos normativos que determinam o quadro oficial que instaura essa nova lógica são apresentados no apêndice F desse estudo na página 251.

docente e na avaliação de desempenho firma a projeção da formação do quadro docente para educação básica brasileira nos próximos anos.

3.2 Alicerces para a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores

No início da gestão do Ministro da Educação, aos cinco dias do mês de junho do ano de 2003, é apresentado o Programa Toda Criança Aprendendo (TCA), aos diretores da União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), parlamentares, educadores, sindicalistas, dirigentes do MEC e secretários de Educação, no auditório do MEC.



Figura 7 – Livreto Toda Criança Aprendendo

Esse documento é de fundamental importância para a compreensão das origens e propósitos do programa Pró-letramento e da política governamental²⁶ que se instaurava no cenário nacional, uma vez que nele são explicitadas as políticas delineadas pelo MEC e que seriam desenvolvidas com as Secretarias Estaduais e municipais de Educação. Nesse documento, foram indicadas quatro políticas básicas:

- 1) a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, a começar, em 2003, com o incentivo à formação continuada dos professores dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 2) a ampliação do atendimento escolar, por meio da extensão da jornada e da duração do ensino fundamental; 3) o apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação pública, também focalizando, em 2003, o alunato dos ciclos ou séries iniciais do ensino fundamental; 4) a

²⁶ Utilizamos o termo política governamental em detrimento do termo política pública, pois, segundo Leher (2005, p. 2), o público (*publicus, poblicus*), os direitos de todo o povo, resultam das lutas de classes, assim o “público” precisa ser compreendido como o que é de direito de todo o povo.

implementação de programas de apoio ao letramento da população estudantil. (BRASIL, 2003. p.197 -198)

As Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação para os anos iniciais do ensino fundamental inseriam-se no programa do Ministério da Educação (MEC) “Toda Criança Aprendendo”, e no mês de agosto de 2003 receberam críticas²⁷ do Conselho Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Observou-se que o programa era “um pacote pronto que não foi debatido com a categoria” (CNTE, 2003, p.2).

Embora o incentivo à formação continuada, à profissionalização docente e ao letramento fossem as bases presentes no documento, certamente a apresentação do projeto que foi exposto como meta que sintetizou os objetivos do MEC para o novo governo ocasionou a análise da CNTE que divulgou seu exame da proposta por meio de uma carta em agosto de 2003, com muitas críticas ao projeto, que sintetizamos abaixo:

MEC	CNTE
PISO SALARIAL E CARREIRA DO/A PROFESSOR/A	
<p>- Proposição de medidas legislativas e ampla negociação nos estados para garantir recursos necessários “a progressiva elevação da remuneração do professor”.</p> <p>_ Participação voluntária: para profissionais habilitados do exercício da função docente.</p> <p>_ Participação obrigatória: aos concluintes de cursos de graduação.</p> <p>Neste caso os exames, além de permitir a certificação do recém formado, integrarão os programas de avaliação dos cursos de licenciatura. Periodicidade: anual – em todo país. Validade: 5 anos</p> <p>_ Poderá ser utilizado como critério em processos seletivos, para monitoramento e avaliação de políticas de formação docente, promoção na carreira, concessão de benefícios.</p>	<p>Valorização - remuneração versus gratificação e bolsas;</p> <p>- Avaliar: Instituição e Sistema (controle social);</p> <p>- Necessidade de avaliar considerando: a. quais os objetivos a atingir? b) avaliar o quê? b. para quê? c. com que fim?</p> <p>- Que o projeto mexe de “alto a baixo” na vida do profissional da educação, desde a ingerência da certificação para fins de pontuação para concurso, na promoção na carreira e o salário que passa a ser individual</p> <p>- Que a lógica da “prova da certificação” já é instituída de forma desigual, pois os índices críticos de leitura mais alarmantes estão no norte e nordeste, aprofundando as desigualdades sociais regionais. Institui,</p>

²⁷ É importante destacar que a preocupação com a educação foi uma constante do Partido dos Trabalhadores desde sua fundação em 1980, o que ficou evidenciado com os Encontros Nacionais de Educação do PT (LIMA 2004), o que contribuiu para o estabelecimento de grandes expectativas da sociedade em relação à política educacional da gestão do partido.

<p>_ Em 2003 – o exame de certificação será destinado exclusivamente aos professores/as do 1º ciclo ou séries do Ensino Fundamental.</p>	<p>também, a individualidade e competição.</p>
<p>MEC CNTE BOLSA FEDERAL DE INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	
<p>O MEC encaminhará ao Congresso Nacional Projeto de lei para criação da bolsa Federal de incentivo a formação continuada com duração de 5 anos e renovação vinculada à nova certificação. O valor será estabelecido anualmente de acordo com disponibilidades orçamentárias da União.</p>	<p>Que se há “dinheiro” para ofertar BOLSAS como gratificação, que seja revertido em financiamento para o Piso Salarial Profissional Nacional.</p>
<p>REDE NACIONAL DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO</p>	
<p>Objetivo: ampliar a oferta de meios de formação docente. O MEC apoiará a pesquisa educacional para a produção de material didático e cursos de formação a distância (inicial e continuada). Os centros de pesquisa e desenvolvimento da educação serão selecionados por meio da apresentação de propostas pelas instituições de ensino e pesquisa brasileiras. As áreas de pesquisa aplicada a serem apoiadas são: alfabetização; educação matemática e científica; ensino de ciências humanas; artes e educação física; tecnologia de gestão e avaliação da educação.</p>	<p>Formação a distância já na fase inicial; _ Transferência de recursos (critérios); _ Exclusão dos demais segmentos de trabalhadores em educação.</p> <p>- Formação: inicial, presencial, continuada e em serviço para todos os trabalhadores da educação (com hora/jornada) e em convênio com as Universidades Públicas.</p> <p>Obs.: formação para outros segmentos da educação</p>
<p>AMPLIAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR</p>	
<p>_ Inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental _ Esforço para garantir inclusão de crianças de 7 a 14 que ainda estão fora da Escola. * Apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da Educação Básica.</p>	<p>Estabelecer prazo para implantação de escolas em tempo integral.</p> <p>Não propõe avaliação institucional e de sistema.</p>
<p>PROGRAMAS DE APOIO AO LETRAMENTO</p>	
<p>_ apoio a programas de aceleração ao aprendizado _ instituição de uma gratificação de incentivo ao letramento. O MEC instituirá uma gratificação de incentivo ao letramento. As unidades Escolares poderão utilizar os recursos correspondentes a esta gratificação para remunerar professores e demais servidores;</p>	<p>A bolsa letramento é mais uma política de controle e exclusão, principalmente sobre o PPP da escola, da construção coletiva e de gestão.</p> <p>Que, ao se levar em consideração a avaliação do SAEB, mais uma vez olha-se o resultado do ponto de vista da constatação dos resultados e não as causas e os condicionantes da qualidade da alfabetização, como, por exemplo, falta de piso nacional, de formação e qualificação, baixos salários, salas superlotadas, de materiais didáticos etc.</p>

Quadro CNTE: Quadro comparativo da proposta Toda Criança Aprendendo realizado pelo MEC e pelo CNTE (grifos nossos)

Dentre as várias divergências apresentadas pelo CNTE, a proposta inicial do MEC “Toda criança aprendendo”, uma em especial era o centro do confronto entre o Ministério e o Conselho: o Exame Nacional de Formação de Professores²⁸. Dessa forma, era necessário que os profissionais da educação se tornassem atores da política educacional governamental proposta e participassem diretamente na sua elaboração e aplicação, principalmente elaborassem uma proposta detalhada de formação continuada e uma concepção de uma avaliação enquanto instrumento que tivesse prioritariamente o caráter processual, que funcionou como uma avaliação interdisciplinar e apontou para políticas de formação continuada, levando em consideração o respeito e a valorização do profissional, sendo instituído o piso salarial, a carreira e dignas condições de trabalho. Também era preciso realizar a Conferência de Educação da CNTE, antes da Conferência do MEC, e participar da Conferência Nacional de Educação do MEC.

No dia 9 de junho de 2003, através da Portaria N° 1.403, o Ministro da Educação, instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, que, em consonância com o documento de política educacional publicado em 1999 pelo Banco Mundial, intitulado “*Education Sector Strategy*” (Estratégia de Setor de Educação- World Bank, 1999), endossou a ênfase em relação à educação básica, o treinamento e certificação de professores, a avaliação em larga escala, e a educação a distância como podemos ratificar na introdução do documento de política educacional:

Todos concordam que a educação é chave mais importante para o desenvolvimento e alívio da pobreza. **Isto tem que começar com a educação primária universal** igualmente entre meninos e meninas, assim como um **sistema aberto e competitivo** de educação secundária e terciária.

A construção de escolas, currículos modernos vinculados à nova **era tecnológica** e as necessidades reais do mercado emergente, **o efetivo treinamento de professores**

²⁸ No Brasil, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com a aprovação, em maio de 2001, do Parecer CNE/CP 009/01 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que embasa o documento das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, a proposta de certificação de professores começou a ganhar visibilidade e vem adquirindo progressiva centralidade nos discursos oficiais como um caminho para a melhoria da qualidade da educação básica.

e a supervisão são fatores que contribuem para o estabelecimento de **programas educacionais prósperos**. (WORLD BANK,1999b) (grifos nossos)

Posto isso, verificou-se que, dentre outras medidas, a Portaria criou o Exame Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, dando continuidade ao processo de reforma, iniciado no cenário da formação de professores brasileiros com a LDB/96. Isso foi consolidado nos anos de governo de Fernando Henrique Cardoso e sua reforma neoliberal que era “expressa na articulação de um ensino fundamental minimalista a uma formação profissional aligeirada” (LEHER, 1999) que dava ênfase aos “novos meios de formação”, indicando a prioridade da proposta de educação a distância e de produção de material didático.

A Portaria é a primeira proposta²⁹ apresentada no governo de Luís Inácio Lula da Silva, para dar continuidade à tentativa de implantação da proposta de certificação de professores, sustentando-se na crença “de que o futuro do Brasil depende de uma revolução na educação” (SEIF/MEC, 2003b, p. 5).

A publicação da Portaria causa polêmica em âmbito nacional, as diversas entidades educacionais, tais como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), o Fórum de Diretores de Faculdades/Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), o Congresso Nacional de Educação (CONED) e o Fórum em Defesa da Escola Pública, através da ³⁰Carta Protesto denominada de Formar ou Certificar? –

²⁹ A questão da certificação de professores encontra-se em voga até o presente momento como se pode constatar através do Decreto nº 6.755, de 2009, sobre fomento e apoio a programas de formação inicial e continuada de docentes, e com a aproximação da Conferência Nacional de Educação (Conae) a realizar-se de 28 de março a 1º de abril de 2010. Certamente a temática será apresentada por meio do argumento de tornar-se mais um passo na busca do padrão de qualidade e ratificará as recomendações dos organismos internacionais para a América Latina. Para maiores esclarecimentos sobre o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), sobre certificação de professores, bem como as políticas de avaliação e gratificação por desempenho a ela vinculado, consultar Shiroma & Schneider (2008).

³⁰Carta nº 034/2003-FNDEP, Brasília (DF), 6 de setembro de 2003. A carta na íntegra encontra-se disponibilizada ao final do trabalho na página 297.

manifestavam-se contrariamente e, diante de muitas questões para reflexão, denunciavam que a proposta de ‘avaliação’ do governo, neste e em outros casos, continuava sem referência no projeto político-pedagógico de cada instituição e no contexto social. Como no governo de Fernando Henrique Cardoso as instituições em defesa da escola pública registraram várias interrogações sobre a formulação do Parecer, convidaram o Ministro da Educação a dar explicações sobre: (1) a forma excludente como o Exame Nacional de Certificação de Professores foi instituído, sem consulta ou debate com as universidades, em especial com as faculdades e os centros de educação; sem diálogo com as entidades acadêmico-científicas e sindicais, com o movimento estudantil e outros movimentos sociais; (2) a natureza desse Exame, que afere desempenhos pontuais, desconsiderando o processo educacional em sua totalidade, incentivando atitudes de individualismo e competição, e permitindo o controle e a penalização dos ‘não exitosos’; (3) os conteúdos das ‘Matrizes de Referência’, cuja pretensão é definir ‘conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao desempenho da função docente’.

Posterior à Portaria N° 1.403, de 9 de junho de 2003, e à Carta Protesto do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, ocorreu, em Brasília, nos dias 11 e 12 de setembro do mesmo ano, o I Encontro Nacional de Formação Continuada e Formação de Professores, com a presença da Secretária de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação - SEIF/MEC, Prof^a. Maria José Feres, e do Conselheiro Nacional de Educação-CNE/MEC, Carlos Jamil Cury. Proferiu o discurso de abertura do evento o deputado federal Carlos Augusto Abicalil ³¹, afirmando que “A certificação que, na Portaria 1403/03, aparecia como o primeiro ponto, agora já aparece na ponta do cartaz” e que o debate se centralizaria sobre a formação inicial e continuada de educadores e na implementação da Rede Nacional de Formação Continuada, fundada nas universidades brasileiras, com investimento público e a

³¹ Mais vale o que será, discurso proferido pelo deputado federal Carlos Augusto Abicalil no I Encontro Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores, em novembro de 2003.

realização de um pacto federativo distinto nas relações educacionais, acerca de disposições constitucionais, presentes na Constituição Federal de 1988 nos Artigos 23 (do Regime de Cooperação entre os entes federados) e 211 (do Regime de Colaboração entre sistemas de ensino).

O I Encontro Nacional revelou a “centralização (eivada de autoritarismo) do MEC, indicada em vários dos encontros estaduais, para aprovar, a qualquer custo, as referidas matrizes, de modo a garantir a anuência dos educadores ao conteúdo do Exame de Certificação” (FREITAS, 2003a, p.2) Tal tema enfrentou - durante e após o encontro - a crítica e a resistência manifesta de professores e entidades.

Em seguida, as lições do I Encontro do Sistema de Formação Continuada e Certificação de Professores (FREITAS, 2003), apontados por Helena Costa Lopes de Freitas³², registram que, antes da realização do evento, a Secretaria realizou três flexões estratégicas: inversão das palavras do programa TCA – Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores – para Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores e apresentação das matrizes não como referências para o Exame de Certificação, mas como matrizes para a formação continuada e aproximação das entidades acadêmicas com o objetivo de construir conformidades que lhe permitissem encaminhar a proposta das matrizes.

3.3 O edital de constituição da Rede Nacional de Formação Continuada e a área de alfabetização e linguagem

³² Professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas desenvolveu-se na área de Educação, atuando no campo da Formação do Educador, com ênfase principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas de formação, diretrizes curriculares, licenciaturas, curso de pedagogia e movimento dos educadores. Colabora atualmente com a CAPES, na Diretoria de Educação Básica, onde é coordenadora Geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente da Educação Básica. (Fonte: Sistema de Currículo Lattes). Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3471775221688522>. Capturado em: 16 de outubro de 2008.

A Portaria já citada, apesar das críticas de inserção numa medida de desempenho docente meritocrática, continua em vigor, e a constituição da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, a ser integrada por centros de pesquisa científica, de desenvolvimento tecnológico e de prestação de serviços para as redes públicas de ensino, em uma ou mais áreas de especialidade, instalados em instituições universitárias brasileiras selecionadas por meio de edital público e apoiadas pelo MEC, tem sua efetivação por meio da divulgação do Edital N° 01/2003 – SEIF / MEC, publicado no Diário Oficial em 22 de novembro de 2003.

É importante salientar que o conceito de “Rede” é um conceito complexo que possui traços que compõem as novas formas organizacionais neoliberais e traz à tona a condição implícita da flexibilidade na gestão das organizações. Sendo assim, segundo Olivieri (2003), o conceito de rede transformou-se, nas últimas duas décadas, em uma alternativa prática de organização, possibilitando processos capazes de responder às demandas de flexibilidade, conectividade e descentralização das esferas contemporâneas de atuação e articulação social.

Martinho ³³ (2001) afirma que Rede é uma forma especial de organização, que se sustenta em horizontalidade e conectividade, um modo especial de articulação de agentes que tem como pressupostos básicos na atualidade: autonomia, horizontalidade, cooperação e democracia. Portanto, as premissas para organização de Rede têm um impacto direto na noção de sustentabilidade, ou seja, “numa Rede com densidade, não há escassez de informação e sim abundância, com ampliação da capacidade de ação e realização dos participantes, além de ganho econômico e em escala, por meio da democratização de decisões.”

Neste contexto em que o debate acerca do papel do Estado e da Sociedade, na garantia dos direitos sociais, tem levado a uma redefinição do papel do Estado e, no campo da educação, a uma aproximação dos domínios das esferas pública e privada, o conceito de Rede

³³ MARTINHO, Cássio. Algumas palavras sobre rede. In: SILVEIRA, Caio; REIS, Liliane. (Org.). Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias. Rio de Janeiro: Rede DLIS, 2001, p.153 - 2001.

remete ao papel do Estado enquanto “mobilizador” de diversas iniciativas, sendo desvalorizado seu papel de “promotor” de direitos sociais como a educação.

O Edital N° 01/2003 – SEIF / MEC difundiu as diretrizes para o encaminhamento de propostas das universidades para o Ministério da Educação, confirmando as diretrizes da Portaria N° 1.403, de 9 de junho de 2003 e esclarecendo as universidades que

são considerados ‘*centros de pesquisa e desenvolvimento da educação*’, doravante simplesmente *centros*, qualquer órgão ou unidade existente ou que venha a ser constituído no âmbito de uma universidade brasileira, independentemente de sua denominação e formato institucional (centro,núcleo, instituto, laboratório, grupo etc), desde que se dediquem ao desenvolvimento de **programas de formação continuada de professores ou gestores e ao desenvolvimento tecnológico e prestação de serviços para as redes públicas de ensino**, em uma ou mais áreas referidas no item 1.7 deste Edital. (BRASIL, 2003, p.2) (grifos nossos)

No enfoque do edital, a “parceria” na educação é consolidada através da formação de professores no modelo de educação a distância, sendo apoiada pelo MEC as ações de:

- “1. Desenvolvimento de **programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, à distância e semipresenciais**, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares);
2. Desenvolvimento de **projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada**;
3. Desenvolvimento de **tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública**;
4. Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a **oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino**”. (BRASIL, 2003, p. 54) (grifos nossos)

Para executar o plano de Constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores³⁴, o MEC, em seu primeiro edital, recebeu 156 propostas das universidades, entre elas, selecionou vinte projetos de centros de pesquisa, distribuídos em cinco áreas prioritárias

³⁴ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores recebeu inicialmente a denominação de Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

de formação: Alfabetização e Linguagem, Educação Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física, Gestão e Avaliação da Educação.

Na área de Alfabetização e Linguagem, seis universidades apresentaram propostas ao edital que foram: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Durante a constituição da rede, as universidades apresentavam seus trabalhos de acordo com as diretrizes do MEC que demarcou em produtos por ação e área específica as propostas a serem oferecidas, segundo as seguintes atuações: 1. desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, software); 2. desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada; 3. desenvolvimento de tecnologias educacionais para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública e 4. associação a instituições de ensino superior e a outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino (BRASIL, 2004, p. 50 - 52).

Área de Especialidade – ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM

Nº	INSTITUIÇÕES:	AÇÕES			
		01	02	03	04
01	Universidade Federal do Pernambuco – UFPE		(*)		
02	Universidade Federal de Sergipe – UFSE			(*)	
03	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG				
04	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG				
05	Universidade de Brasília - UNB		(*)		
06	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP				

(*) não desenvolvimento da ação pela IES

A partir da resposta das universidades às diretrizes do MEC, através da apresentação dos materiais e das propostas solicitadas, constituiu-se o primeiro retrato da área de Alfabetização e Linguagem (BRASIL, 2004, p. 50). Logo visualizou-se que duas universidades não corresponderam quanto ao desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada e uma delas ao desenvolvimento de tecnologias educacionais para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública.

Em dezembro de 2003, o Plano Plurianual do Governo é divulgado, e, entre os objetivos para educação, encontram-se:

1.erradicação do analfabetismo no Brasil. 100% da população com idade entre 7 a 14 anos na escola;2.capacitação de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – Professores Capacitados. (até 2,5 milhões em 2007)

3.4 A parceria na formação de professores

O plano Plurianual (BRASIL, 2003) detectava em seu estudo que dentre os maiores problemas da educação brasileira estava a

fragilidade da formação dos professores e a falta de estímulo para que renovem sua prática pedagógica. **Não existe um plano sistemático e efetivo de formação continuada dos professores que possibilite sua atualização permanente em termos científicos e pedagógicos, nem mecanismos institucionais de valorização do seu conhecimento e da prática científica e pedagógica.**

Predominam currículos centrados na transmissão de conteúdos, com frágil abordagem prática e problematizadora, devido à ausência de processos formativos que promovam a renovação. O programa **Valorização e Formação de Professores e Trabalhadores da Educação** vem de encontro a esses problemas, prestando assistência técnica e financeira aos sistemas de ensino para a concepção e a prática de um plano de formação de professores e de valorização do magistério. **O programa será implantado em parceria com estados, Distrito Federal, municípios e instituições governamentais e não-governamentais afins e instituições federais de ensino superior, promovendo ações conjuntas entre as três esferas da administração pública.** Essas ações possibilitarão a capacitação de cerca de 2,5 milhões de professores e outros profissionais que atuam na educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. (BRASIL, 2003, p.81)(grifos nossos)

Notou-se que a “parceria” na área educacional de formação de professores anunciava a articulação pública e privada que, sob a ênfase dos processos de formação a distância, banalizava a formação docente e sua atividade interacional em sua essência, o que privilegiava o ensino presencial.

Os elos entre as federações instauravam as redes de possibilidades com vistas à redução de custos e à expansão “democrática” aos acessos aos programas de formação que têm exacerbado a mercantilização da educação nacional.

O ano de 2004 iniciou-se com a posse de um novo Ministro da Educação. Tarso Genro assumiu o Ministério e confirmou seu compromisso com a reforma educacional no país, estabelecendo como prioridade “a discussão e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); a formação continuada de professores e a melhoria da educação infantil” (GENRO, 2004).

O Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica previa que 40 % das verbas do fundo poderiam ser utilizadas para o desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento continuado dos profissionais do magistério (BRASIL, 2004).

O novo Ministro, por meio da Portaria 1.472, de 7 de maio de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores e, no 3º artigo, expôs: “A implantação do Sistema de Formação Continuada de Professores será gradual, tendo início com a instalação da rede referida no art. 1º, inciso II, desta Portaria, e o atendimento às necessidades de formação continuada dos professores das séries ou ciclos iniciais do ensino fundamental, em exercício nos sistemas oficiais de ensino dos estados e municípios”. (BRASIL, 2004, p.2)

No dia 26 de maio de 2004, foi realizado em Brasília o lançamento do convênio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com palestra proferida por³⁵ Carlos Roberto Jamil Cury, intitulada Formação Continuada e Formação de Professores, afirmando que

A certificação, por sua vez, tem um pólo diferente, que é o indivíduo, a pessoa singular, aquele profissional que já está em exercício na docência dos estabelecimentos escolares dos sistemas de ensino...

Assim a formação inicial e continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola....

Caso o sujeito queira *autenticar, tornar certo* estes conhecimentos reelaborados ele pode recorrer à certificação. Trata-se, pois, de um momento da identificação e do reconhecimento do mérito individual. (CURY, 2004, p.187)

Em março de 2005, o Senado vota o plano de qualidade para a educação brasileira, lançado pelo Ministro Tarso Genro, que incluía a criação do Sistema Nacional de Formação de Professores, “que é um conjunto de ações e de programas para combater esse grave problema da qualificação, do nível de ensino das nossas crianças, efetivamente poderá ser atendido (...) (GENRO, 2004, p. 3)”

O programa Pró-letramento encontrava-se inserido no programa de qualidade do Ministério da Educação e “trata-se de um programa de atualização de conteúdos em Língua Portuguesa e em Matemática para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Justamente as duas áreas em que os estudantes avaliados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – mostraram as suas imensas dificuldades.”

³⁵ Carlos Roberto Jamil Cury é pós-doutor pela Université Paris V(René Descartes), U.P. V, Paris, França. Professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais- PUC-MG. Fonte: Currículo Lattes <http://www.lattes.cnpq.br/268596980826238>. Capturado em 13 de abril de 2008.

**Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências
Matemática – 4ª Série EF – Brasil - Saeb 2001 e 2003**

<i>Estágio</i>	<i>2001</i>	<i>2003</i>
Muito Crítico	12,5	11,5
Crítico	39,8	40,1
Intermediário	40,9	41,9
Adequado	6,8	6,4
Total	100,0	100,0

Fonte: MEC/INEP

A senadora Ideli Salvatti³⁶ argumenta que

Esse Programa constitui-se de 4 módulos, com 100 mil professores em cada módulo, chegando a 400 mil professores ao final do Programa. E o investimento, nestes 2 anos, será de R\$120 milhões.

Então, esses dois Programas pretendem focar na questão da formação, na docência dos professores, exatamente para atuarem na educação básica e no ensino médio, e o **Pró-letramento visa requalificar os professores das séries iniciais, naquelas duas áreas onde os exames estão mostrando o baixo aproveitamento dos nossos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.**

São medidas que o Ministério da Educação, por intermédio do Ministro Tarso Genro, está propondo, a partir de agosto de 2005, para que em dois anos tenhamos a reversão desse quadro tão grave, que é o quadro do resultado da qualidade de educação para nossas escolas e para os profissionais da área. (BRASIL, 2005, p.5583) (grifos nossos)

Um fator relevante na configuração do programa Pró-letramento é que o PROFA, cujas bases teóricas aproximam-se do Construtivismo e “ênfatiza a dimensão psicolinguística do processo de ensino aprendizagem (...) e em função disso, não possibilita a formação de leitores críticos e ativos diante do mundo” (BECALLI, 2007, p. 201)³⁷, foi abandonado, o que parecia configurar, inicialmente, uma concepção mais comprometida com a transformação social.

³⁶ Ideli Salvatti é professora de física da rede estadual de Santa Catarina e foi eleita senadora pelo Partido dos Trabalhadores, atuando como vice-presidente das Comissões Permanentes de Educação. Fonte: <http://www.ideli.com.br>. Capturado em: 21 de abril de 2009.

³⁷ Para uma análise crítica sobre o PROFA, também baseada em conceitos de análise do discurso, consultar o trabalho de BECALLI, Fernanda Zanetti, O ensino de leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. 2007. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, no prelo.

Após situarmos o contexto da parceria na formação de professores, iremos aprofundar o debate sobre a formação continuada docente.

3.5 A concepção de formação continuada

Terminada a tramitação do projeto no Senado no mesmo período, o MEC lançou primeiramente o Manual da Rede que tinha como “objetivo de uniformizar e disciplinar, em consonância com a legislação em vigor, os procedimentos adotados para transferências de recursos por meio de convênios” (BRASIL, 2004, p.4). Consolidado neste “Manual” estavam, os conceitos básicos, formalidades, instruções para a correta aplicação dos recursos e prestação de contas, além de modelos de documentos. Assim, o documento de caráter informativo procurava contribuir para que os recursos públicos descentralizados fossem aplicados de forma eficiente e eficaz de acordo com as normas reguladoras.

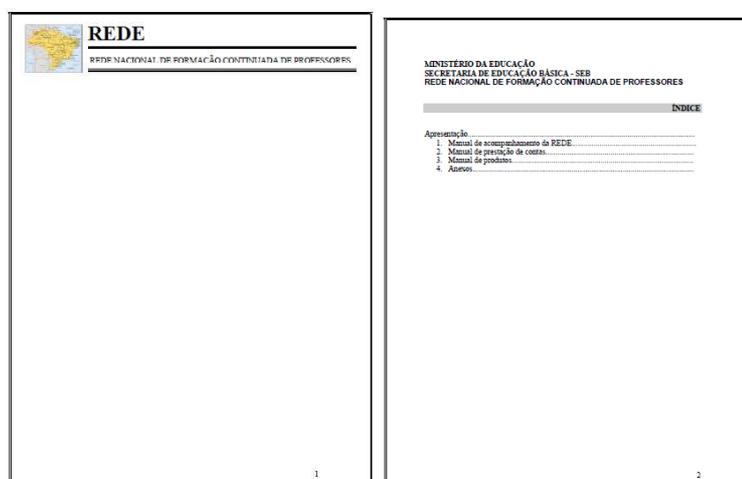


Figura 8 – Manual da Rede

O Manual da Rede propunha-se, como estratégia inicial de integração e como instrumento básico de divulgação e mobilização, a realização de Seminários que definiriam as diretrizes do funcionamento geral da Rede, e seu foco eram a discussão do plano de trabalho, a análise da relação dos itens aprovados, a execução financeira e a reformulação física e financeira dos Centros. Dessa forma, em fevereiro de 2005 realizou-se o primeiro encontro

com os coordenadores dos Centros, em que foi divulgado o destino de R\$ 500 mil para cada centro de pesquisa, para a confecção do material didático e a produção das aulas de capacitação, que incluía *CD-ROM*, *softwares* e páginas interativas na internet, que estavam em fase de execução final pelos centros, e seriam entregues ao MEC até abril de 2005.

Paralelamente aos Seminários da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, ocorriam os Seminários Regionais Qualidade Social da Educação, promovidos pelo MEC, com os secretários municipais e estaduais de educação e representantes de organizações atuantes na educação infantil e ensino fundamental nos estados.

O II Seminário da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica ocorreu nos dias 3 e 4 de março de 2005 em Brasília, com a abertura do Secretário da Educação Básica Francisco da Chagas Fernandes e de Lydia Bechara - Coordenadora Geral de Política de Formação para consolidação do texto da Rede Nacional de Formação Continuada. Na ocasião, também foi proferida a palestra *O potencial da Educação a Distância na Formação Continuada dos Professores*, por Carmem Moreira de Castro Neves, à época diretora do Departamento de Produção e Capacitação de Programas de Educação a Distância.

Posteriormente à realização do II Seminário, no ano de 2005, o documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais”³⁸, anunciava os objetivos da Rede. Entre eles, destacavam-se: o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

³⁸ No capítulo 4 da presente dissertação, apresentaremos uma análise sobre o documento.

Nos dias 30 de novembro a 2 de dezembro de 2005, foi realizado o III Seminário da Rede em Brasília, em que foram apresentados os pareceres técnicos dos consultores/avaliadores sobre os materiais entregues pelos Centros em abril/2005; a análise das planilhas sobre as parcerias apresentadas na reunião do Comitê Gestor; informações e orientações sobre o plano de trabalho para 2006 e prestação de contas.

De acordo com as diretrizes consolidadas com a publicação do catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores 2005 (BRASIL, 2005, p.23, 24,25 e 26), a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico, acreditando que “A noção de experiência e de construção do conhecimento mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica, considerando os diferentes saberes e a experiência docente” (*Ibidem*, p. 22).



Figura 9 – Documento Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais

O documento da Rede Nacional de Formação Continuada, que tratava da concepção de formação continuada, expunha que o “profissional da educação tem na docência e no trabalho pedagógico sua particularidade e sua especificidade” (FREITAS, 2002, p.139). Assim, comprovou-se que o projeto de profissionalização docente e da universidade, como instituição formadora de docentes em ações de formação inicial ou continuada e prestadora de serviço às redes estaduais e municipais de ensino, estavam consolidados.

Nos anos de 2006 e 2008, o MEC editou o catálogo da Rede em que constam os produtos desenvolvidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento de Educação, atualizando os produtos desenvolvidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Centros), que integraram a Rede no primeiro ano do convênio, apresentando as novas universidades conveniadas como de produtos oferecidos. O objetivo de divulgação do catálogo visava à adesão de secretarias municipais e estaduais de educação ao PPL.

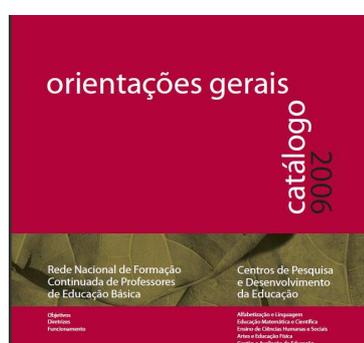


Figura 10 – Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica 2006



Figura 11 – Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica 2008

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores ampliou-se nos últimos anos e ocorreu a adesão de secretarias municipais e estaduais de educação, porém, ao comparar o mapa da Rede no país, observa-se que nas regiões Norte e Nordeste, onde se encontram os indícios críticos de leitura e escrita mais alarmantes, conforme declarado pela CNTE no ano de 2003 em sua reivindicação à proposta do MEC, aprofundam-se as

desigualdades sociais regionais no país. Desde o início desse processo, o MEC assumiu o papel de coordenador e indutor na formulação e institucionalização de uma política nacional de formação continuada, porém é necessário que se busque articular efetivamente os diferentes níveis e sistemas, assumindo, sua função como órgão de definição de um sistema educacional nacional através de um regime de colaboração que dissocie os mecanismos de partilha dos recursos tributários e as desigualdades de capacidade orçamentária e de acesso a bens e serviços dos governos estaduais e municipais que compõem a heterogênea e descentralizada federação brasileira.

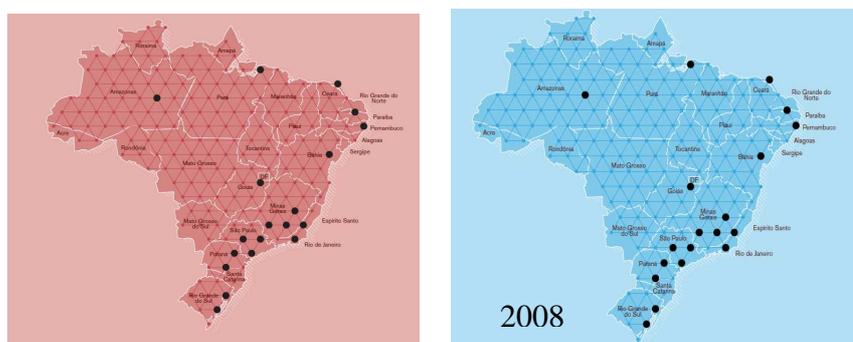


Figura 12 – Mapas da Rede Nacional de Formação continuada de Formação de Professores nos anos de 2006 e 2008

3.6 A Rede Nacional de Formação Continuada e o Pró-Letramento

O programa de formação continuada de professores da educação básica, denominado Pró-letramento, é um programa realizado pelo MEC em parceria com as universidades que formam a Rede Nacional de Formação Continuada e tem como objetivo principal a formação continuada de professores para melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental.

Planejado para ser realizado a distância, o programa utiliza-se de material impresso que são os fascículos do programa, vídeos e atividades presenciais conduzidas por professores orientadores, chamados de tutores locais, preparados para a função em encontros de formação. Esses encontros são dinamizados por profissionais dos Centros de Pesquisa e

Desenvolvimento da Educação, especificamente na área de Alfabetização e Linguagem, alguns denominados Centros de Linguagem e outros Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, compostos pelas seguintes universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), Universidade Federal de Pernambuco - Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), Universidade Estadual de Campinas - Centro de Formação do Instituto da Linguagem (CEFIEL), Universidade de Brasília - Centro de Formação Continuada de Professores (CEFORM) e Universidade Estadual de Ponta Grossa - Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino (CEFORTEC). As equipes de pesquisadores desses centros são responsáveis pelas ações de formação em diversas regiões do Brasil que se fundamentam nos materiais de formação.

Para realização do programa, o MEC ofereceria suporte técnico e financeiro e exerceria o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, implementado por adesão, em regime de colaboração, pelas secretarias municipais e estaduais de educação.

Nessa parceria, coube ao MEC coordenar e dar apoio técnico-financeiro aos Centros de Linguagem para produção de pesquisa, materiais didáticos pedagógicos impressos e multimídias e a concessão de uma bolsa de estudos aos professores tutores, financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no valor de R\$ 100,00, no período de seis meses ³⁹ (BRASIL ,MEC, 2006, p.2, 3 e 4).



Figura 13 – Cartão de pagamento do tutor

³⁹ As diretrizes sobre a concessão da bolsa encontram-se na Resolução FNDE N° 048 de 2/09/2006 e na Portaria n° 1.243, de 30 de dezembro de 2009, que reajustou o valor da bolsa para R\$ 400,00 mensais, pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os sistemas de ensino estaduais e municipais iriam coordenar, acompanhar e executar atividades em sua região, colocando à disposição do programa espaço físico para os encontros presenciais com TV/ vídeo e DVD para os encontros de Alfabetização e Linguagem.

As redes estaduais e municipais de educação procederiam à seleção e colocariam à disposição do programa um professor do sistema que deveria atuar como professor tutor, nos encontros presenciais, sendo que a indicação dos nomes de tutores seria por meio de análise de currículo e/ou outras modalidades de seleção, para garantir a qualidade do trabalho e responsabilizando-se pela diária e viagem do professor tutor para participar do curso de preparação inicial e dos seminários de acompanhamento e avaliação. Disponibilizariam ainda linha telefônica e internet para o contato com os Centros/Universidades e receberiam materiais referentes aos cursos que seriam entregues aos professores cursistas e tutores.

Na constituição da Rede, caberiam às universidades o desenvolvimento e a produção dos materiais para o curso; a seleção, formação e orientação do professor tutor; a coordenação dos seminários de acompanhamento e avaliação; a construção de banco de dados com informações sobre os tutores e os professores cursistas e a certificação dos professores cursistas e dos tutores.

A iniciativa do Ministério da Educação de criar a Rede Nacional de Formação Continuada promoveu alguns movimentos, dentre eles destacamos o credenciamento de vários Centros de formação, ligados a universidades, pois antes da constituição da Rede havia apenas um centro na área de alfabetização e linguagem que estava estruturado.

O CEALE foi instituído no ano de 1990 pela professora da Faculdade de Educação da UFMG, Magda Becker Soares, e sempre atuou na área de formação de professores, e um dos primeiros projetos assumidos pelo Centro foi o atendimento à rede municipal de Contagem, Região Metropolitana de Belo Horizonte.

A criação dos centros fomentou, de forma especial, o desafio de unir pesquisa e extensão universitária e de estabelecer novas competências nas universidades para a produção de materiais especificamente destinados a professores em exercício da docência que, nessa política de formação, têm acesso direto aos textos e a posse deles.

A criação dos Centros ressaltou a importância de pensar instrumentos para a prática pedagógica, e, além do material do programa PPL, todos os centros⁴⁰ produziram diversos materiais a partir de 2003. Os materiais produzidos encontram-se disponíveis nos sites dos respectivos centros para acesso e captura do público e, dentre os materiais, destaca-se uma publicação periódica direcionada especificamente ao docente alfabetizador, o jornal Letra A, produzido pelo CEALE.



Figura 14 – Capa da primeira edição do jornal Letra A, em maio de 2005, destinado aos professores alfabetizadores brasileiros

Outra dimensão fundamental dos programas desenvolvidos na Rede tem sido a de qualificar a oferta de formação: professores têm direito a uma formação oferecida por universidades e, nesse contexto, as escolas e sistemas de ensino passam a se dirigir a esses Centros.

Dentre as ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, inseriu-se o desenvolvimento do programa Pró-Letramento, nomeado pelo Ministério da educação como Mobilização pela qualidade da Educação.

Na estrutura organizacional do PPL há papéis diferenciados, tais como: coordenador geral, professor cursista, professor formador de tutor e tutor.

⁴⁰ Na página 251 deste trabalho, há uma tabela com os materiais dos centros e o endereço de seus respectivos sites e o material do programa Pró-letramento.

Nessa estrutura, caberia ao tutor participar dos momentos iniciais de formação; realizar todas as atividades previstas no curso de formação continuada dos tutores do programa; informar alterações cadastrais e mudanças nas suas condições para inscrição e permanência no curso de formação e controlar a frequência dos professores cursistas, transmitindo os dados coletados para a universidade.

A implementação desse programa aconteceu em três fases: 1ª) adesão dos municípios e estados; 2ª) etapa de revezamento e 3ª) etapa de retorno.

Na primeira etapa, o MEC, juntamente com as universidades, realiza a divulgação do Programa junto aos estados e municípios, faz os contatos e formaliza a adesão através de um contrato de cooperação.

O formulário, intitulado 'FICHA DE ADESAO', é dividido em seções numeradas de 1 a 10. A seção 1 trata de dados pessoais (nome, endereço, telefone, e-mail). A seção 2 aborda dados profissionais (função, instituição, endereço, telefone, e-mail, CPF). A seção 3 contém informações acadêmicas (nome, endereço, telefone, e-mail, data de nascimento, grau de escolaridade, curso de graduação, instituição de origem, data de inscrição, data de matrícula, data de conclusão, instituição de destino, data de inscrição, data de matrícula, data de conclusão). A seção 4 trata de dados institucionais (nome, endereço, telefone, e-mail, CNPJ, inscrição estadual, inscrição municipal, inscrição de vendas, inscrição de serviços, inscrição de indústria e comércio, inscrição de atividades intelectuais, inscrição de atividades artísticas e culturais). A seção 5 trata de dados de contato (nome, endereço, telefone, e-mail). A seção 6 trata de dados de contato (nome, endereço, telefone, e-mail). A seção 7 trata de dados de contato (nome, endereço, telefone, e-mail). A seção 8 trata de dados de contato (nome, endereço, telefone, e-mail). A seção 9 trata de dados de contato (nome, endereço, telefone, e-mail). A seção 10 trata de dados de contato (nome, endereço, telefone, e-mail).

Figura 15 – Ficha de adesão do município ou estado

Cada rede de ensino conta com um coordenador geral que é um profissional da Secretaria de Educação com a função de acompanhar e dinamizar o programa, na instância de seu município; participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas universidades; prestar informações sobre o andamento do programa no município; subsidiar as ações dos tutores; tomar decisões de caráter administrativo e logístico; e garantir condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do programa.

Geralmente cada município possui dois tutores, sendo um de alfabetização e linguagem e outro de matemática.

Figura 16 – Ficha de adesão do tutor

Após a confirmação do contrato de adesão e o registro dos tutores, cada professor cursista deve preencher individualmente sua adesão e, para tal, deve estar vinculado ao sistema de ensino e trabalhar em classes das séries iniciais do ensino fundamental. Cada grupo de 20 professores reunir-se-á com o tutor, semanal ou quinzenalmente, para discutir os textos lidos, retomar as atividades realizadas e planejar futuras ações. O cursista também deverá realizar as atividades, inclusive as que se referem a leituras e tarefas propostas, no formato presencial.

Figura 17 – Ficha de adesão do professor do ensino básico

A segunda etapa, denominada de “revezamento”, conta com os mesmos tutores da etapa anterior. Nessa fase, os professores cursistas, que participaram da formação em alfabetização e linguagem, realizarão a formação em matemática e vice-versa.

Figura 18 – Ficha de revezamento

Na terceira etapa, denominada retorno, os municípios que não participaram da primeira etapa do programa recebem a visita do MEC para serem convidados a participar do PPL.

A estrutura organizacional do PPL indica claramente as competências específicas de cada instância, sendo um programa com diretrizes claras. O papel do Estado no programa é o de formulador e executor de políticas educacionais que venham a garantir o direito à alfabetização de todas as crianças. É necessário advertir que a implementação do PPL não é uma iniciativa isolada, mas que está relacionada à tentativa de compor uma política educacional mais ampla de avaliação de desempenho de alunos por meio da Provinha Brasil⁴¹, que é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, e à definição de metas a serem atingidas no Índice de Desenvolvimento da

⁴¹ A primeira edição dessa avaliação realizou-se em abril de 2008, sendo parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que possuía como uma de suas diretrizes a necessidade de alfabetizar as crianças até 8 anos, aferindo os resultados de desempenho por meio de exame periódico específico. Assim, o PDE estabeleceu a realização da Provinha Brasil.

Educação Básica (IDBE)⁴² e à disseminação de determinadas concepções de letramento e de alfabetização e de ensino de Matemática.



Figura 19 – Slide apresentado pelo Secretário da Educação Básica, Romeu Caputo, em um encontro do Compromisso Todos pela Educação⁴³

No relatório da Secretaria de Educação Básica do mês de dezembro de 2006, constava que foi repassado pelo MEC, por meio de nota de crédito e ordem bancária, às universidades, em 2006, o montante de R\$ 990.000,00 (novecentos e noventa mil reais). E que estavam previstos, mas ainda não haviam sido empenhados, R\$ 270.000,00 (duzentos e setenta mil reais).

Tabela 1 - demonstrativo do balanço financeiro de 2006

UF/REGIÃO	ENTIDADE	VALOR	PROFISSIONAIS	LOCAL DE ATENDIMENTO
BRASIL	-	1.260.000	143160	-
PA	UFPA	150.000	9.153	MA, PE, SE
Norte	-	150.000	-	-
PE	UFPE	150.000	23.162	RN, PE, RJ
Nordeste	-	150.000	-	-
ES	UFES	-	11.339	RN, AL
MG	UFMG	-	14.462	CE, PB
RJ	UFRJ	270.000	23.692	CE, SC, RJ
SP	UNESP	120.000	12.137	PI, SP
	UNICAMP	120.000	12.138	PI, SP
Sudeste	-	510.000	-	-
PR	UEPG	150.000	15.785	BA, SC, AL
RS	UNISINOS	150.000	10.286	BA, PB
Sul	-	300.000	-	-
DF	UnB	150.000	11.006	MA, SE
Centro-Oeste	-	150.000	-	-

Fonte: MEC/ Relatório SEB 2006 p.52

⁴² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007. O indicador combina dados sobre aprovação escolar e informações de desempenho em exames padronizados, obtidos no Saeb, para as unidades da federação e para o país; e a Prova Brasil, para os municípios.

⁴³ Slide capturado no endereço: http://www.undimemg.org.br/.../Compromisso%20Todos%20Pela%20Educação_Prof.%20Romeu%20Caputo.pt. Em 30 de novembro de 2008.

Também consta do relatório da SEB 2006 que o PPL atendeu, até o último mês de 2006, 2.998 tutores e 150.103 professores cursistas em 1.055 municípios de doze estados: Maranhão, Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Sergipe, Piauí, Santa Catarina, Alagoas, Paraíba, São Paulo e Rio de Janeiro.

Segundo a coordenação do programa PPL, desde 2005, quando o programa foi criado, 254 mil profissionais já foram qualificados⁴⁴e, em setembro de 2009, 169.764 docentes estavam fazendo formação continuada no Pró-letramento e o programa havia qualificado nesse ano 4.256 tutores.

A tabela abaixo apresenta um demonstrativo dos dados referentes à certificação de professores:

Tabela 2 - Dados sobre a abrangência e certificação do Programa Pró-Letramento 2008

UF	Nº de municípios	Tutores Certificados		Total de professores tutores Certificados	Cursistas Inscritos	Cursistas certificados		Total de cursistas certificados
		Alfab.	Mat.			Alfab.	Mat.	
RN	114	103	118	221	10.440	2.551	3.033	5.554
CE	143	172	170	342	18.300	6.405	4.937	11.342
MA	117	156	146	302	19.889	5.677	4.266	9.943
BA	76	77	76	153	9.955	3.690	2.564	6.254
PI	104	109	99	208	9.276	4.574	2.954	7.528
SC	90	96	92	188	9.041	2.670	1.475	4.145
PE	82	69	127	196	16.049	0	0	0
SE	22	22	22	44	2.033	0	0	0
SP	146	148	139	287	17.499	0	4.225	4.225
PB	119	112	98	210	11.350	2.135	3.081	5.216
AL	70	107	113	220	9.746	0	0	0
RJ	61	97	90	187	15.512	0	3.656	3.656
Total	1.144	1.268	1.290	2.558	149.090	27.702	30.161	57.863

Fonte: MEC /Coordenação do Programa Pró-Letramento, 2008.

Ainda, segundo a coordenação do Programa, em 2010, a meta é oferecer formação a cem mil educadores das redes públicas que aderiram ao programa em 2009.

3.7 O programa Pró-Letramento no Estado do Rio de Janeiro

O lançamento do programa Pró-Letramento no Estado do Rio de Janeiro ocorreu no dia 27 de setembro de 2006, no Palácio Gustavo Capanema, na gestão do Secretário Estadual

⁴⁴ Dados capturados no endereço:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14366 .Em: 24 de setembro de 2009.

de Educação Arnaldo Niskier. Na ocasião, o programa foi apresentado aos gestores municipais de ensino, à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, às universidades e à União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) do Estado.

O programa foi exposto como uma proposta que tinha sido realizada em alguns estados da região Nordeste do país, com a previsão de uma carga horária de 120 horas, sendo 84 presenciais. No Rio de Janeiro, a área da Alfabetização e Linguagem seria coordenada pelo Centro de Estudos em Educação de Pernambuco (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que foi criado em 2004.

O CEEL desenvolve pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa, atua na formação de professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, além de participar de programas em avaliação e produção de material didático. Dedicar-se, ainda, a prestar assessoria a diversas secretarias de educação e a divulgar os trabalhos realizados por meio de publicações em livros, revistas, boletins e eventos científicos.

O objetivo do CEEL é a formação continuada de professores de Língua Portuguesa de diferentes níveis de ensino, bem como o desenvolvimento de pesquisas em áreas relacionadas ao ensino da língua materna.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, através da coordenação de formação continuada⁴⁵, tornou-se a articuladora entre a universidade e as secretarias municipais de educação. Sendo assim, durante os anos de 2006, 2007, 2008 e 2009, a Secretaria Estadual de Educação, participante desse estudo, articulou diversas ações com a finalidade de fomentar os encontros de capacitação de tutores de todos os municípios do estado do Rio de Janeiro.

⁴⁵ A coordenadora estadual do Programa Pró-letramento nos anos de 2007 e 2008, no estado do Rio de Janeiro, era a professora Tânia Jacinta Barbosa.

O primeiro encontro de formação de tutores aconteceu em Mendes, na semana de 21 a 24 de novembro de 2006, totalizando 40 horas, sob a coordenação geral e o apoio pedagógico de: Andréa Tereza Brito Ferreira (UFPE/CEEL); Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE/CEEL); Ivane Pedrosa (UFPE / CEEL); Ludmila Thomé de Andrade (UFRJ/LEDUC/CEEL); Margareth Brainer de Queiroz Lima (UFRJ/LEDUC/CEEL) e Telma Ferraz Leal (UFPE/CEEL). Trabalharam como formadoras de tutores: Andréa Tereza Brito Ferreira; Margareth Brainer de Queiroz Lima; Mônica Pinheiro Fernandes; Roberta Peregrino Gonçalves e Telma Ferraz Leal.

No dia 21 de novembro de 2007, ocorreu a abertura da capacitação de tutores do Estado do Rio de Janeiro com a palestra da professora Ludmila Thomé de Andrade, da UFRJ, com o tema Saber Docente, e, na parte da tarde, iniciaram-se os trabalhos em conjunto com as formadoras de tutores.

No período de 2006 e 2007, entre os 61 municípios do Rio de Janeiro, 54 participaram do programa PPL, sendo importante destacar que os municípios que não aderiram foram auxiliados pela Rede Estadual, com exceção do município do RJ, devido a sua extensão, através do trabalho dos professores tutores.

A rede estadual de ensino disponibilizou 14 tutores da área de linguagem e 26 da área de matemática que trabalharam no programa, docentes que eram orientadoras de aprendizagem dos Telepostos do RJ e duas multiplicadoras do NTE. Dessa forma, no primeiro momento do programa no Estado, ou seja, no ano de 2007, foram certificados 136 tutores e 5.507 professores do ensino básico.

No ano de 2008, posterior às eleições municipais, a adesão de alguns municípios para etapa de retorno não foram efetuadas, mas, nesse mesmo ano, alguns municípios solicitaram a formação de novos tutores para o programa, devido ao envolvimento político local de tutores. Dessa forma, em 2008, 61 municípios aderiram ao programa, 187 tutores foram formados e 3.656 professores certificados.

Tabela 3 – Participação de tutores e professores no Programa Pró-letramento no ano de 2007

	Município	Cursistas		Total de Cursistas	Tutores	
		Ling	Mat		Ling	Mat
1	Araruama	60	0	60	1	0
2	Areal	10	25	35	1	1
3	Armação dos Búzios	40	40	80	1	1
4	Barra do Pirai	20	20	40	1	1
5	Barra Mansa					
6	Cabo Frio	190	80	270	4	3
7	Cachoeiras de Macacu	40	40	80	1	1
8	Cardoso Moreira	43	40	83	1	1
9	Carmo					
10	Casimiro de Abreu	0	40	40	0	1
11	Comendador Levy Gasparian	20	20	40	1	1
12	Conceição de Macabu					
13	Duque de Caxias					
14	Engenheiro Paulo de Frontim	0	42	42	0	1
15	Iguaba Grande					
16	Itaboraí	250	250	500	6	6
17	Itaguaí	35	15	50	1	1
18	Italva					
19	Itaocara	20	20	40	1	1
20	Japerí	80	80	160	1	1
21	Macaé	140	140	280	4	3
22	Mage					
23	Mangaratiba	58	58	116	1	1
24	Mendes	0	80	80	0	1
25	Mesquita	49	20	69	1	1
26	Miguel Pereira	30	0	30	1	0
27	Natividade	40	40	80	1	1
28	Nova Friburgo					
29	Paraíba do Sul	80	80	160	1	1
30	Paty do Alferes	67	67	134	1	1
31	Pirai	21	45	66	1	2
32	Porciúncula	20	20	40	1	1
33	Porto Real	35	25	60	1	1
34	Quatis	20	20	40	1	1
35	Quissamã	25	20	45	1	1
36	Resende	50	40	90	2	2
37	Rio Bonito	68	48	116	2	2
38	Rio Claro	22	44	66	1	1
39	Rio das Flores	0	40	40	0	1
40	Rio das Ostras	117	117	234	1	1
	Rio de Janeiro – REDE ESTADUAL	1075	505	1580	26	14
41	Santa Maria Madalena					
42	Santo Antônio de Pádua	0	25	25	0	1
43	São Fidélis					
44	São Francisco de Itabapoana					
45	São João de Meriti	80	80	160	1	1
46	São Pedro da Aldeia	42	40	82	1	1
47	Seropedica					
48	Silva Jardim	60	60	120	1	1
49	Sumidoro	17	18	35	1	1
50	Tanguá	40	40	80	1	1
51	Três Rios					
52	Valença					
53	Varre-Sai	32	28	60	1	1
54	Vassouras					
	Total	2996	2412	5507	73	63

Fonte: Coordenação/Pró-letramento RJ- SEE

Ao analisarmos o número de professores inscritos no programa e os certificados, verificamos uma clara diferença entre os quantitativos de inscrição e certificação. Dessa forma, no quinto capítulo desse estudo, apresentaremos alguns dados coletados na aplicação do questionário, conforme descrevemos no capítulo introdutório. Retomamos, então, nesse momento, a epígrafe desse capítulo e convidamos o leitor a puxar o fio das palavras que registraram o contexto sócio-histórico de constituição da Rede e do Pró-letramento e rememorar que

Essa rede nacional de formação continuada é aspiração não apenas do movimento sindical, mas também do acadêmico, dos formadores e formadoras: aspiração e sonho de um sistema nacional desejado e sonhado há mais de oitenta anos...

Mas vale o que será...

Abicallil (grifos nossos)

4 TECENDO A REDE: O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

A língua materna (...), não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Bakhtin

Esta seção apresenta primeiramente algumas considerações sobre o tema letramento e alfabetização. Dizemos algumas considerações, porque temos consciência de que nossas reflexões não se constituem, como evidencia Bakhtin (2003), nem na primeira nem na última palavra sobre o tema, mas sim em elos na corrente da comunicação verbal que podem contribuir para as discussões sobre o processo de formação continuada de professores alfabetizadores.

Posteriormente, apresentaremos o conjunto de materiais do programa, fascículos e vídeos, sendo que esse conjunto de materiais foi compreendido como suporte de discursos sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. Segundo Marcuschi (2003, p.8), apesar de todos os textos se materializarem em algum suporte, a definição do que seja um suporte textual ainda provoca discussões no campo teórico, mas o autor traz-nos uma contribuição, ao indicar, como suporte de um texto, “(...) uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto (...)” .

A abordagem metodológica sócio-histórica permitiu-nos compreender o momento em que o PPL foi construído e as forças políticas e sociais vigentes na época de sua implementação, conforme os capítulos anteriores apresentaram. Entender essa dimensão sócio-histórica e política que envolveu o programa contribuiu para mostrar a concepção de alfabetização e letramento e a opção política que a permeou, ou seja: “A formação (a transformação) do homem varia, porém, muito conforme o grau de assimilação do tempo histórico real”. (BAKHTIN, 2003, p. 238)

Entendemos que investigar a abordagem de alfabetização e letramento, em um conjunto de documentos elaborados pelas universidades brasileiras e pelo MEC, é, também, analisar discursos sobre essas concepções. Discursos que não são neutros ou indiferentes ao contexto de produção, pois expressam concepções que fundamentam essa abordagem, marcam posições sobre uma forma de conceber alfabetização e letramento. Logo, não devemos entendê-los como verdades absolutas e indiscutíveis, uma vez que “(...) não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 96).

Portanto, para entender determinado discurso sobre a temática alfabetização e letramento, não é suficiente analisar os aspectos sintáticos ou léxico-semânticos do discurso, ou conhecer a significação das palavras que o compõem. Depende, também, de conhecermos os elementos que fazem parte da situação extraverbal, ou seja, a finalidade do discurso, o momento histórico em que foi produzido, o caráter ideológico do discurso, a identidade dos interlocutores, os discursos dos outros que se entrecruzam no interior do texto, o contexto comunicativo no qual foi produzido, pois

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (*Ibidem*, p. 135).

Assim, admitindo a perspectiva dialógica da linguagem, em que o texto não é um produto pronto e fechado que carrega um único significado possível definido previamente pelo autor no momento da escritura, uma vez que seus sentidos são produzidos no “traço de união entre os interlocutores” (*Ibidem*), apresentamos neste capítulo nossa compreensão sobre os temas abordados de forma ativa e responsiva.

4.1 Alfabetização e escolarização

Registramos que, numa perspectiva histórica, foi apenas no final do período imperial, com a Lei Saraiva, de 1882, que o fato de grande parte da população brasileira não saber ler e escrever constituiu-se como um problema, estritamente ligado à questão do acesso ao voto (FERRARO, 2004).

No Brasil, desde o final do século XIX, particularmente com a proclamação da República, a educação passou a ganhar destaque no cenário nacional e a escola constituiu-se como lugar institucionalizado para o preparo das novas gerações.

Pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social, a universalização da escola tornou-se importante ferramenta para atender aos ideais do estado republicano. Saber ler e escrever era instrumento privilegiado de aquisição de saber e esclarecimento e imposição para o progresso do Estado-Nação.

A associação entre escola, ensino e aprendizagem da leitura e escrita atribuiu à escola o papel de agente de esclarecimento das “massas”, consideradas iletradas, e fator de civilização (MORTATTI, 2004). A partir de então, ler e escrever tornaram-se o fundamento da escola obrigatória, gratuita e laica, e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados. Sendo a leitura e a escrita tecnicamente ensináveis, passaram a ser submetidas a ensino organizado, sistemático e intencional, exigindo a preparação de profissionais especializados.

Verificamos que a discussão sobre o aprendizado da leitura e da escrita no Brasil centrou-se na alfabetização. Dessa forma, ao relacionarmos o período imperial, o período republicano e a atualidade, constatamos que as dificuldades atuais sobre a alfabetização no Brasil são questões históricas e que a instituição escolar terá papel fundamental diante dessa questão.

No século XX, o analfabetismo constituiu-se como problema político, social, cultural e econômico, intensificando-se as atitudes de discriminação e marginalização em relação ao

analfabeto, sob o argumento de incapacidade. Nas últimas duas décadas, a associação entre escola e alfabetização vem sendo questionada, principalmente em consequência das dificuldades de realização dos efeitos da escola sobre o cidadão no que concerne à leitura e à escrita.

A partir dos anos de 1940, com a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), deu-se a produção de dados estatísticos também sobre o analfabetismo, sendo considerada como condição de pessoa alfabetizada toda aquela que soubesse ler e escrever, ainda que apenas o próprio nome.

O Censo de 1950 registra a ampliação do conceito de alfabetizado, considerando-se alfabetizado o indivíduo que realiza a leitura e a escrita de um bilhete simples em um idioma conhecido. Em, 2000, o censo destaca não só a ampliação do conceito de alfabetização como o associa a uma condição real de escolarização expandida e destituída da escola pública: a possibilidade de haver sujeitos analfabetos funcionais⁴⁶, pessoas que interromperam os estudos, seja por falta de oportunidade, seja por evasão ou repetência e que se encontram apenas na condição de ler e escrever o próprio nome, um bilhete simples sem fazer uso social da língua escrita.

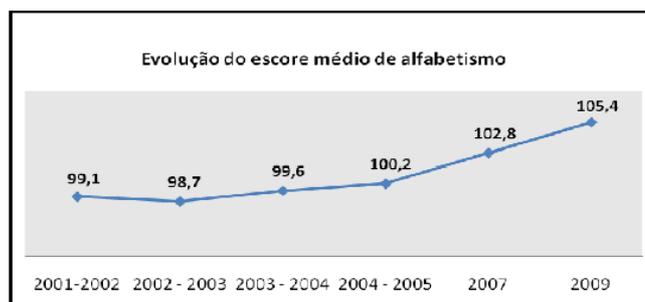
No mesmo ano, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE)⁴⁷ criou o Instituto Paulo Montenegro, com o objetivo de realizar uma pesquisa anual para subsidiar a criação e a manutenção do Indicador de Alfabetismo Funcional⁴⁸ - INAF. O INAF 2009 registra que a proporção dos brasileiros de 15 a 64 anos, classificados como “analfabetos

⁴⁶ Mortatti (2004) aponta que alguns estudiosos do assunto, defendem a adoção do conceito “analfabeto funcional”, cada vez mais utilizado em outros países e que inclui todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas.

⁴⁷ O grupo IBOPE é uma multinacional brasileira, constituindo-se em um dos principais institutos de pesquisa na América Latina.

⁴⁸ Segundo Ribeiro (2003), o INAF optou pelo termo alfabetismo em detrimento do termo analfabetismo funcional, apenas para designar níveis de habilidade de leitura e escrita da população, considerando analfabeto funcional toda pessoa que mesmo sabendo ler e escrever, não tem as habilidades de leitura e escrita necessárias para viabilizar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

absolutos”⁴⁹, vem diminuindo nos últimos anos, totalizando 7%, e há um contínuo crescimento do nível básico de alfabetismo⁵⁰ no levantamento do ano de 2009, conforme apresentado no gráfico abaixo:



Fonte: INAF 2009

Após mais de cem anos, desde a implantação no país do modelo republicano de escola, o “fracasso escolar na alfabetização” vem se impondo como problema fundamental, apresentando a necessidade de soluções urgentes e mobilizando administradores governamentais, legisladores do ensino, intelectuais de distintas áreas do conhecimento, educadores e professores.

4.2 O relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos*

Apesar de decorridos sete anos da publicação do relatório *Alfabetização infantil: os novos caminhos*, cujos objetivos eram analisar a situação da alfabetização no Brasil e apresentar “propostas para o avanço do debate e das políticas e práticas em nosso país” (BRASIL, 2003, p.8), é importante que o submetamos à reflexão, uma vez que sua publicação antecede ao PPL e vem apresentando desdobramentos no campo educacional brasileiro, como

⁴⁹ São considerados “analfabetos absolutos” pelo INAF, os indivíduos que em termos de habilidade de leitura/escrita não conseguem decodificar palavras e frases, ainda que em textos simples.

⁵⁰ Segundo classificação do INAF (2009), as pessoas classificadas no nível básico já leem e compreendem textos de média extensão.

a criação do Instituto Alfa e Beto⁵¹, no ano de 2006, e a parceria do Instituto com diversos estados brasileiros como: Rio Grande do Sul, Mato Grosso do Sul, Ceará, Minas Gerais, Espírito Santo, Piauí e Rio de Janeiro e também de várias redes municipais de ensino, com a meta de garantir a alfabetização das crianças da rede pública de ensino.

Observando o relatório, constatamos primeiramente que os especialistas em educação sugerem que, a curto prazo, seja elaborada uma proposta compatível com conhecimentos científicos atualizados da área da psicologia da leitura, pois “os estudos da alfabetização saíram do campo da intuição, amadorismo e empirismo e da especulação teórica para adquirir foros de ciência experimental” (BRASIL, 2003, p. 8), e que o Brasil não acompanhou essa evolução e, por esse motivo, “ocupa as últimas posições em avaliações internacionais de competência de leitura”. (*Ibidem*)

O primeiro capítulo do relatório, o Estado da Arte, apresentava a introdução do documento e abordava os objetivos que os autores⁵² do relatório almejavam que era “que o Brasil tome consciência dos avanços da Ciência Cognitiva da Leitura (...) e utilize essas informações para rever suas políticas e práticas de alfabetização” (*Ibidem*).

O documento focalizava a dimensão das práticas de alfabetização, desconsiderando os problemas educacionais e socioeconômicos do país, e deixando de lado ainda a ideia de que o acesso à cultura escrita é desigual na própria forma como as diferenças sociais sustentam-se e reproduzem-se, esquecendo que “a influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito da criança” (BOURDIEU, 1988, p.42).

⁵¹ O Instituto Alfa e Beto é uma organização não governamental, criada em novembro de 2006 por João Batista Araújo e Oliveira, um dos participantes do grupo de trabalho do relatório, que tem por objetivo promover a efetiva alfabetização das crianças brasileiras.

⁵² Os autores do relatório faziam parte do grupo de trabalho instituído pela Câmara dos Deputados, por meio da Comissão de Educação e era composto pelos seguintes intelectuais: Marilyn Jaeger Adams (EUA), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Morais (Bélgica) e João Batista Araújo e Oliveira (Brasil).

No segundo capítulo do relatório, a questão da metodologia empregada pelo grupo de trabalho é descrita e há a afirmação que o grupo assumiu uma perspectiva neutra e científica em suas intervenções, pois se situam acima da ideologia e da política. Logo em seguida, menciona as metodologias de pesquisa nas quais essa abordagem se alicerça e cita mais dois países que absorveram essas mudanças: Inglaterra e Estados Unidos da América. Os autores também afirmam que,

Tendo em vista que muitos dos conceitos, fatos científicos e mesmo da literatura utilizada na elaboração do presente relatório são amplamente desconhecidos ou ignorados pelas Universidades e Secretarias de Educação no Brasil, o relatório tenderá a repetir alguma informação para tornar o contexto de sua análise mais claro. (BRASIL, 2003, p.18)

O texto do relatório ressalta que grande parte dessas publicações é criação da Sociedade para os Estudos Científicos da Leitura, fundada em 1990, sendo um acontecimento na institucionalização da ciência da leitura.

O documento, em seu terceiro capítulo, o Estado da Arte, expõe a concepção de leitura e escrita do grupo, definindo-a como a

capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra. (BRASIL, 2003, p.20)

Segundo Bajard (2006), os autores do relatório instauram uma distinção entre a decodificação, específica ao ato de ler, e a compreensão, comum a todas as atividades humanas. É necessário mencionar que, para os autores, a escrita não se configura como representação da língua, mas somente como réplica da oralidade, a única suscetível de proporcionar acesso ao significado. É posto em destaque no documento a filiação científica do grupo em diversas partes do texto, revelando que

A Sociedade Americana de Psicologia (ASP) publicou em sua revista *Observer* (volume 15, de julho-agosto de 2002) um relatório intitulado “How psychological science informs us about the teaching of reading”. Esse relatório ressalta que na nova Ciência Cognitiva da Leitura o princípio de que a consciência fonológica é o mais importante preditor de sucesso em leitura possui a força equivalente à do conceito de gravitação em física. (BRASIL, 2003, p.17)

Torna-se importante observar que o relatório sempre enfatiza a veracidade científica do documento, a ponto de comparar seu método com o das ciências exatas como a Física. Neste contexto, é que o documento apresenta explicitamente a defesa do método fônico, declarando que este método é “o mais utilizado em países desenvolvidos” (BRASIL, 2003, p.59).

Segundo Belintane (2006), o capítulo do relatório quer mostrar que as linhas comprometidas com a *whole language*⁵³ e com o Construtivismo⁵⁴ ou Sociointeracionismo foram suplantadas pelas evidências recentes da ciência da leitura que reconhece que o método fônico é superior e a mais eficiente forma de ensino escolar da leitura e da escrita.

O quarto capítulo expõe a experiência de outros países, como Inglaterra e França. Com esta escolha de organização textual, deixa em evidência que há disputas entre as linhas de pesquisa, com implicações de governo, ministérios, entidades e planos, e ratifica que o governo precisa assumir o controle ideológico e logístico das redes escolares, interferindo em currículos e programas e investindo na produção de materiais didáticos e em programas de formação de professores, tendo como referência a orientação teórica fônica.

O capítulo aponta também que o Brasil enfrenta dificuldades para alfabetizar seus alunos e que não há no país dados “que permitam afirmar a existência de programas de alfabetização eficazes nos sistemas públicos municipais” (BRASIL, 2003, p.112). Nesse

⁵³ A *Whole language* é uma filosofia educacional que tem como foco a investigação sobre a aquisição de competências linguísticas orais e escritas pelas crianças. No Brasil foi divulgada como “linguagem integral” de Goodman (1997) e Smith (1999) .

⁵⁴ Entende-se por Construtivismo a vertente teórico-metodológica, com base nos pressupostos da Epistemologia Genética de Jean Piaget .

capítulo, exibe-se uma análise minuciosa dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁵ (PCNs), indicando a influência que o documento exerce sobre as redes de ensino estaduais e municipais, nos programas de formação docente e nos livros didáticos. Os autores do relatório produziram uma síntese dos PCNs, centrando-se no primeiro e segundo fascículos do documento que tratam da alfabetização, assim, eles examinam que

os PCNs esposam uma concepção de linguagem e aquisição da língua essencialmente compatível com o chamado enfoque da “Whole Language” nos países de Língua Inglesa, e que no Brasil é comumente associado ao conceito de construtivismo. As idéias centrais são apoiadas nos conceitos de B. Goodman, F. Smith e, de modo particular, nas ideias de Emília Ferreiro e no livro *A Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1986). (BRASIL, 2003, p. 114)

Os autores do relatório localizam nas páginas dos PCNs a corrente da Psicologia Genética, do Sociointeracionismo e da Leitura Significativa e também registram que o documento privilegia a abordagem dos usos sociais da língua em detrimento da língua como objeto de estudo.

Quanto à formação continuada de professores alfabetizadores, o documento aponta que geralmente a formação ocorria por iniciativa das secretarias de educação e em cursos de duração variável, sendo o programa mais comum o PROFA. Em relação à formação inicial de professores, o relatório registra que algumas disciplinas oferecidas dentro dos cursos de Pedagogia ou do Curso Normal Superior são específicas de alfabetização e que apenas uma universidade afirmou oferecer um curso de graduação em alfabetização, sendo que a disciplina alfabetização era oferecida com uma carga horária mínima nos cursos de formação, conforme apresentado abaixo:

⁵⁵ Parâmetros Curriculares são documentos oficiais em nível federal com propostas oficiais para o ensino das disciplinas curriculares.

	< 100 HORAS	100-200 HORAS	200-300 HORAS	> 300 HORAS
L. Portuguesa	9	12		1
Lit. Infantil	17			
Alfabetização	12	10	1	3

Fonte: Relatório Novos Caminhos, 2003

Segundo o documento, por meio de uma pesquisa quantitativa realizada pelos autores do relatório, “as secretarias de educação afirmam que as instituições de ensino superior de suas respectivas regiões, incluindo as universidades, não preparam professores para alfabetizar”. (BRASIL, 2003, p.127)

Os autores apresentam ainda um mapeamento das referências bibliográficas consideradas pelas secretarias de educação e pelas universidades como importantes e atualizadas para área de alfabetização, conforme podemos observar abaixo:

AUTOR MAIS CITADO	EMÍLIA FERREIRO (6 TÍTULOS DIFERENTES)
Publicações mencionadas por três Secretarias ou mais, dentre as 24 que responderam	PCNs Documentos oficiais do MEC ou da Secretaria Ferreiro & Teberosky – Psicogênese da língua escrita Ferreiro – Reflexões sobre alfabetização Ferreiro- Alfabetização em processo Cagliari – Alfabetização e lingüística Weisz- O diálogo entre o ensino e a aprendizagem Cagliari – Alfabetizando sem o ba-be-ti-bo-bu Teberosky – Aprendendo a escrever Vygotsky – Pensamento e linguagem

Fonte: Relatório Novos Caminhos, 2003

Total de títulos	67
Autor mais citado	Ferreiro
Publicações que receberam 3 ou mais menções dentre as 27 Universidades	Ferreiro & Teberosky – Psicogênese da língua escrita Ferreiro- Alfabetização em processo Ferreiro- Reflexões sobre alfabetização Kleiman – Os significados do letramento Soares – Letramento: um tema em três gêneros Smolka – A criança na fase inicial da escrita Cagliari – Alfabetização e lingüística Cagliari – Alfabetizando sem o ba-be-ti-bo-bu Freire- A importância do ato de ler Soares – Linguagem e escola – uma perspectiva social Vygotsky – A formação social da mente

Fonte: Relatório Novos Caminhos, 2003

Após esta apresentação dos dados bibliográficos da área, os autores do relatório concluíram que as principais referências teóricas que os educadores brasileiros receberam nos últimos vinte anos baseavam-se em autores do passado, cujas ideias foram suplantadas por “novas evidências a respeito dos substratos neuro-anatômicos da linguagem que revolucionaram as maneiras de pesquisar nesse campo” (BRASIL, 2003. p.24-25). Após este exame, os relatores apontaram uma bibliografia considerada básica para cursos de formação de professores, usada na Inglaterra, sugerindo que as autoridades responsáveis pela formação de professores nacionais comparassem a proposta subjacente a essa escolha com a “monotônica referência bibliográfica” dos cursos de formação de professores no Brasil, apontando os autores e obras, a seguir discriminadas, como as que expõem as competências básicas requeridas para alfabetizar:

EXEMPLOS DE TIPOS BÁSICOS DE LIVRO-TEXTO CONSIDERADOS ESSENCIAIS PARA UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um livro sobre o desenvolvimento da alfabetização antes da pré-escola – por exemplo,

- CLAY, M. M. (1991) *Becoming literate*. London: Heinemann.

Um livro sobre o papel da fônica na alfabetização – por exemplo

- ADAMS, (1990) M. J. *Beginning to read: Thinking and learning about Print*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Um livro sobre o processo de aprendizagem da leitura – por exemplo

- STANOVICH, K. E. (2000) *Progress in understanding reading*. New York, NY: Guilford.

Um livro sobre técnicas de leitura compartilhadas – por exemplo

- HOLDAWAY, D. (1979) *The foundations of literacy*. Sydney: Ashton Scholastic.

Um livro sobre técnicas de leitura guiada pelo professor – por exemplo

- FOUNTAS, I. C. and PINNELL, G. S. (1996) *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth NH: Heinemann.

Um livro sobre como alfabetizar – por exemplo

- BEARD, R. (2000) *Developing writing 3-13*. London: Hodder and Stoughton.

Um livro sobre teoria de gêneros literários e as relações entre escrita e leitura – por exemplo

- MARTIN, J. R. (1989) *Factual writing: Exploring and challenging social reality (2E)*. Oxford: Oxford University Press.

Pelo menos um livro sobre literatura infantil (universal e do país).

Fonte: Relatório Novos caminhos, 2003

Pode-se perceber, por meio da bibliografia sugerida, que a filiação teórica salienta aspectos da Psicologia Cognitiva que sustenta o método fônico. Na área de formação de professores, os relatores do documento afirmam que todos os países participantes da análise

do relatório consideram-se insatisfeitos com o estado da formação de professores e que vários deles fazem distinção entre formação e a necessidade de atualização “que é responsabilidade individual do professor” e, em nenhum caso, a atualização é vista como substituta da formação inicial básica. Os autores também registram que, nos países de cultura alemã, a formação inicial do professor é fortemente supervisionada e que na França a formação permanente é altamente valorizada.

Diante desse quadro, no sexto capítulo, os autores realizam diversas sugestões para políticas de longo prazo, entre elas: 1. a criação de organizações não governamentais (ONG), como as criadas nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra, para auxiliar “os pais e professores a preparar as crianças, desde cedo, para os futuros desafios de aprender a ler e escrever” (BRASIL, 2003, p.145); 2. implementação de requisitos claros para a formação inicial de professores alfabetizadores; 3.criação de um sistema de certificação para professores alfabetizadores, calcado na aferição de conhecimentos e competências comprovadamente eficazes; 4. regras e incentivos para estimular a produção de materiais didáticos diversificados de qualidade comprovada, bem como critérios para orientar sua escolha pelos professores; e 5. instrumentos e mecanismos para o diagnóstico precoce e o tratamento de alunos com dificuldades especiais.

Buscando compreender as concepções e os posicionamentos apresentados no relatório, diante da complexidade do tema da alfabetização nacional, não duvidamos de que a formação de professores alfabetizadores é realmente um ponto crucial, mas é preciso que se examinem as singularidades locais do complexo e problemático sistema educacional brasileiro.

Considerando que a questão da alfabetização é muito mais ampla e profunda do que a defesa do método fônico, com implicações de natureza política, ideológica, social, econômica e, principalmente educacional, colocamo-nos neste debate centrado-nos na educação

linguística, que ganhou novos contornos com a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento.

4.3 Letramento no Brasil

Para iniciarmos esse tópico, é necessário que façamos uma contextualização sobre o tema alfabetização no Brasil. Esse tema, em pleno século XXI, é bastante recorrente à esfera educacional, conforme já apontamos anteriormente, mas, se alfabetização é uma palavra conhecida e utilizada, o mesmo não se pode afirmar com relação à palavra “letramento”.

No Brasil, esta palavra começou a ser utilizada com maior influência na segunda metade dos anos 80, no discurso de especialistas da área de Educação e da Linguística. Uma das primeiras ocorrências⁵⁶ do registro do termo encontra-se no livro de Mary Kato, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, cujo objetivo é ressaltar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, como podemos observar na afirmação: “Meu pressuposto, neste livro, é o de que a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado (...)”. A autora, na apresentação de sua obra, já aponta a relação entre escola e letramento, ou seja, expõe o relevante papel que a escola tem na constituição de sujeitos letrados. Na mesma obra, a autora ainda afirma que “Acredita que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento (...)”. O livro mostra uma definição de letramento relacionada ao crescimento cognitivo individual e a demandas de uma sociedade que destaca a norma padrão ou a norma culta da língua, apresentando que

(...) a função da escola, na área da linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a norma padrão, ou língua falada culta é consequência do letramento, motivo

⁵⁶ A hipótese é levantada por Ângela Kleiman na obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social escrita*. Campinas: Mercado das letras, 1995.

por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita. (KATO, 2003, p.7)

Alguns anos após a publicação de *No mundo da escrita*, o lançamento da obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, datado de 1988, de autoria de Leda V. Tfouni, estabelece para o termo letramento um significado centralizado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças ocasionadas na sociedade quando ela se torna letrada. Ao estudar a linguagem de adultos não alfabetizados, novamente a concepção psicolinguística situa o letramento no terreno social, e indica algo mais que a alfabetização, que se situa no plano individual:

Apesar de estarem indissolúvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização, e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. (...)

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. (...) tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo. (TFHOUNI, 1998. p.9)

Nessa obra, após a análise do desenvolvimento cognitivo de um grupo de adultos brasileiros não alfabetizados, a autora afirma que o letramento é uma questão complexa em sociedades letradas e que, no âmbito das relações entre linguagem e pensamento, não existe uma identificação entre iletrado e analfabeto. Posteriormente, a autora, em outra obra, que é datada de 1995, cujo título é *Letramento e Alfabetização*, na introdução, explica que utilizou o neologismo “letramento” devido à “(...) falta, em nossa língua de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, sem, no entanto, saber nem ler nem escrever” (TFOUNI, 1995. p.7-8).

No mesmo ano, acontece o lançamento da obra *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman, na qual

diferentes aspectos do letramento são abordados pelos autores dos artigos que se reúnem no livro.

Na introdução do livro, a autora expõe que,

os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizam o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento. A palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se volta para a transformação da ordem social é “*empowerment through literacy*”, ou seja, potencializador pelo letramento. (KLEIMAN, 2008, p.8)

No primeiro artigo da obra, Kleiman registra que, embora a palavra “letramento” na época não estivesse dicionarizada, o conceito correspondente era utilizado na área acadêmica para apartar os estudos sobre alfabetização e os efeitos sociais da escrita, e apresentava um conceito de letramento:

(...) como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos (...)
As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática - de fato dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2008, p.18-19)

A obra de Kleiman procura apresentar ao leitor brasileiro as duas concepções de letramento, centradas respectivamente no “modelo autônomo” e “no modelo ideológico”, de que decorrem considerações sobre as práticas de letramento na escola e sobre as relações entre letramento e alfabetização de adultos. Foi Ângela Kleiman que divulgou no Brasil *Os Novos Estudos de Letramento* que teve como marco fundador a obra *Literacy in Theory and Practice* de autoria de Street (1984) . Nessa obra, Street propunha uma divisão entre dois enfoques do letramento nos estudos, que o autor denominou de enfoque ideológico e autônomo do letramento. (*Ibidem*, p.21)

O primeiro “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993. p.7), e o segundo, o enfoque autônomo, “vê o letramento em termos técnicos, tratando-os como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (*Ibidem*, p. 5)

Na Revista brasileira de educação de 1995, Magda Soares tematiza, no artigo *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*, o termo “alfabetismo”, que utiliza com o mesmo significado de “*literacy*” que vimos anteriormente. A autora explica, em nota, que a palavra 'letramento', à época introduzida recentemente na bibliografia educacional nacional, parecia-lhe um “neologismo” (...), já que a palavra vernácula brasileira alfabetismo (...) tem o mesmo significado de *literacy*” (SOARES, 1995, p 5-16).

Magda Soares afirma, na obra *A multiplicidade de facetas do fenômeno “alfabetismo”*, a diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura, o que indica que seu estudo seja multidisciplinar.

Nesse contexto de discussões e proposições, foi gestada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e os PCNs para o ensino fundamental e um conjunto de iniciativas estaduais e municipais, relativas ao ensino de leitura e de escrita, que foi articulado com o desenvolvimento de estudos e pesquisas acadêmicas sobre educação e alfabetização. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, publicados a partir de 1997, incorporam concepções construtivistas e interacionistas, que passaram a marcar o discurso oficial sobre alfabetização no Brasil.

Nos PCN, o termo letramento consta da página vinte e um do documento, mas apresenta a sua definição apenas em uma nota:

5. Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, p.1997, p.21)

Segundo Silva (2003), a definição de letramento apresentada nos PCNs é fruto da retextualização⁵⁷ do texto de Kleiman, intitulado *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola* (1995, p. 18-19), mas a forma retextualizada provoca uma redução do conceito e elimina a contextualização da prática, sendo que, para Kleiman, as questões contextuais são o ponto central da noção de letramento e, ao eliminá-las, houve certa aproximação do termo à noção de letramento ideológico.⁵⁸

O livro *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, é publicado em 1998. Essa obra reúne diferentes textos produzidos na década de 90 que abordam a natureza complexa e variada do fenômeno do letramento e as dificuldades de sua definição. Entretanto, a autora, após uma complexa reflexão sobre o tema, propõe uma definição do termo:

(...) Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2006, p.18)

Vera Masagão Ribeiro, no livro *Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos*, de 1999, resultado da tese de doutorado da autora, explica, em nota de pé de página, a opção por utilizar o termo “alfabetismo” no lugar de “letramento”. Na obra, a autora debate

⁵⁷ O conceito de retextualização foi proposto por Travaglia (1992), ao estudar o processo de tradução via textualidade, e é compreendido como a transformação de modificar um ato comunicativo expressivo escrito, em outro escrito em virtude de uma necessidade imposta pela alteração da língua.

⁵⁸ Letramento autônomo e letramento ideológico são concepções propostas por Street (1984). O primeiro pressupõe uma única maneira de o letramento ser desenvolvido, independentemente das questões contextuais da prática do letramento, ou seja, ele se desenvolve de forma autônoma ou independente do contexto. Já o segundo pressupõe formas plurais de práticas de letramento.

o alfabetismo, baseando-se em pesquisa realizada com jovens e adultos, e aponta resultados referentes a políticas educacionais e práticas pedagógicas.

Neste estudo, o termo alfabetismo é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês *literacy*, designando a condição de pessoas ou grupos que não apenas sabem ler e escrever, mas também, como propõe Magda Becker Soares, utilizam a leitura e a escrita, incorporando-as em seu viver, transformando por isso sua condição (SOARES, 1995). Apesar de alguns autores brasileiros utilizarem o neologismo “letramento” com o mesmo sentido, preferiu-se aqui, empregar o termo alfabetismo, tal como sugere a autora acima referida, por ser um termo já dicionarizado e também por guardar a mesma raiz de “alfabetização”, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita. (RIBEIRO,1999, p.16)

No artigo *Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura*, presente na publicação de 2002 da revista *Educação e Sociedade*, em um dossiê sobre o tema letramento, Magda Soares retoma o tema e realiza elos entre as tecnologias digitais de leitura e escrita, evidenciando a imprecisão da definição do termo letramento no cenário brasileiro, e sintetiza que se trata de fenômenos e conceitos plurais, embora retome o conceito que fundamenta e adicione que, segundo essa concepção, “letramento” significa o contrário de “analfabetismo”.

Em 2003, o mesmo artigo de 1995, intitulado *Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas*, é republicado, na coletânea *Alfabetização e Letramento*. Apesar de não ocorrer mudanças no texto do artigo, em um quadro à margem, Soares descreve que, após 1995, passou a utilizar o termo “letramento” que foi progressivamente se consolidando nos trabalhos de estudiosos sobre o tema no Brasil.

A Revista Brasileira de Educação, do ano de 2003, traz o artigo de Magda Soares intitulado *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Especificamente nesse trabalho, a autora recupera a evolução dos conceitos de alfabetização e letramento, informando que no cenário nacional há um movimento de invenção da palavra letramento e desinvenção da palavra alfabetização. Dessa forma, a alfabetização perdeu suas especificidades, o que teve como consequência o precário nível de domínio da língua escrita em ciclos e séries iniciais

do ensino fundamental, assim a autora considera necessária a recuperação da especificidade da alfabetização em suas múltiplas facetas, e sua integração com o processo de letramento

No mesmo ano, o livro *Letramento no Brasil*, organizada por Vera Masagão Ribeiro, obra em que vários autores debatem os problemas de investigação dos resultados da pesquisa do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), do ano de 2001, a respeito do alfabetismo funcional de jovens e adultos brasileiros, apresenta, na introdução, que a razão pela opção na pesquisa de se utilizar uma abordagem sobre alfabetização, leitura e escrita é que,

Essa nova abordagem da qual se cunhou o termo *letramento* procura compreender a leitura e a escrita como práticas sociais complexas, desvendando sua diversidade, suas dimensões políticas e implicações ideológicas. (...) o INAF optou pelo termo alfabetismo e não analfabetismo funcional (...) para se referir a práticas de leitura e escrita, à presença da linguagem escrita na cultura, à relação desse fenômeno com a escolarização (...) (RIBEIRO, 2003, p.12)

Dentro desse quadro, no ano de 2005, o lançamento da obra *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática*, de Marlene Carvalho, resultado de uma pesquisa-ação com alunos do último ano do ensino fundamental da rede pública de ensino, avança mais o debate. A autora reflete, por exemplo, por meio de uma concepção discursiva da formação docente, em que são utilizados três depoimentos de professoras alfabetizadoras, suas práticas pedagógicas e suas angústias na classe de alfabetização. Carvalho fundamenta-se na visão de Magda Soares para estruturar a definição de letramento e ressalta a importância da dimensão social do letramento:

(...) Em certas famílias, a leitura e a escrita fazem parte da vida cotidiana: jornais e cartas são lidos e comentados, bilhetes e listas de compras são escritos, cheques são preenchidos. Na maioria das famílias pobres, porém, os atos de leitura e de escrita são raros ou mesmo inexistentes, seja porque as pessoas não aprenderam a ler, seja porque suas condições de vida e de trabalho não exigem o uso da língua escrita. (CARVALHO, 2005, p.13)

No terceiro capítulo da obra, a autora realiza algumas críticas ao letramento escolar e enfoca a necessidade do resgate da auto-estima da professora alfabetizadora.

A obra de Marlene Carvalho, ao focar a questão do resgate da auto-estima da professora alfabetizadora, conduz-nos à reflexão sobre a necessidade do reconhecimento de que a formação inicial e continuada do professor alfabetizador precisa ser tratada particularmente pelas esferas federais, estaduais e municipais, pois se faz urgente a profissionalização desses docentes e o melhoramento de suas condições materiais e simbólicas de trabalho.

Certamente diversas obras do cenário educacional nacional, posteriores às obras mencionadas nesse estudo, tratam da temática da alfabetização, do letramento e da profissionalização da professora alfabetizadora, porém não teríamos condições de retrair o percurso histórico completo neste trabalho.

Finalizamos esse caminho histórico, feito pela apresentação das obras seminais nos estudos sobre letramento no Brasil e que, em grande parte, constituem os fascículos do PPL. Verificamos que, quanto à significação, temos que considerar três pontos fundamentais que fazem do letramento um conceito em construção na pesquisa acadêmica, e mais ainda no âmbito da formação de professores da educação básica, que exporemos a seguir.

O primeiro ponto é que o conceito de letramento é muito novo, conforme constatamos anteriormente através do mapeamento de obras nacionais, mas, se acrescentarmos a esse mapeamento artigos acadêmicos apresentados em congressos nacionais e internacionais, tais como: Scribner E Cole (1981), Heath (1983), Street (1984), Gee (1986), Cook-Gumperz (1986), Graff (1994) E Goody & Watt (2006), também verificaremos que o conceito aparece em circulação a partir dos anos 80.

Entre essas obras, constatamos que as traduzidas na década de 90 apresentam uma flutuação terminológica entre *literacy*, alfabetização e cultura escrita, como examinamos em

Cook-Gumperz (1986), em sua obra, cujo título original é *The social construction of literacy* e foi traduzida para a língua portuguesa como *A construção social da alfabetização*, o que ocorreu também com Graff (1994), do original *The labyrinths of literacy* para *Os labirintos da alfabetização*; com Olson e Torrance (1995) de *Literacy and orality* para *Cultura escrita e oralidade* e recentemente pudemos notar um posicionamento diferente, quando da tradução do termo em inglês *literacy*, na obra de Goody e Watt (2006) *The consequences of literacy* que passou a intitular-se *As consequências do letramento*.

A variação terminológica do termo letramento torna-se muito complexa em países em que o analfabetismo é um problema social, como no caso brasileiro. Dessa forma, parece-nos delicado tomar um conceito por outro como sinônimo, conforme aponta Soares (1995, p.7), ao afirmar que: “A palavra letramento (...) é uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*; o neologismo parece desnecessário, já que a palavra vernácula alfabetismo (...) tem o mesmo sentido de *literacy*”.

Embora haja um estreitamento que, por vezes, torna difícil delimitar os contornos de cada um, assumimos, de acordo com Kleiman (2005, p. 20), que a alfabetização é uma prática de letramento cuja especificidade é marcada pela esfera de atividade. Concretiza-se geralmente em eventos escolares e, tematicamente, organiza-se em torno do ensino sistemático das regras de funcionamento e uso do código escrito. Assim, a alfabetização está incluída no letramento, mas este conceito, por sua vez, em sentido muito amplo, refere-se às múltiplas práticas sociais mediadas pela escrita e delimitadas por contextos e objetivos específicos.

Segundo Goulart (2001), a noção de letramento envolve polêmica, pois a falta de condição para definir critérios de avaliação no estabelecimento de diferentes níveis, assim como a dificuldade de conceituá-lo, possibilita o reconhecimento de letramentos no plural, apresentando várias perspectivas, como nos indica Kleiman (2005). Assim, o termo

letramento estaria relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, e a “alfabetização” a uma prática de letramento cuja especificidade é marcada pela esfera de atividade, ocorrendo em geral, em eventos escolares e organizando-se em torno do ensino do código escrito. Logo, a alfabetização está incluída no letramento, mas este conceito, sendo muito mais amplo, refere-se às múltiplas práticas sociais mediadas pela escrita e delimitadas por contextos e objetivos específicos.

O segundo ponto a ser considerado relaciona-se à complexidade do conceito de letramento. No cenário nacional, podemos identificar pelo menos duas definições, a partir de um enfoque mais social ou mais individual. A primeira associa o conceito a

“(...) práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder” (KLEIMAN, 1995, p.11).

A segunda associa letramento a “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência por ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p.39).

As duas definições apresentam implicações teóricas singulares. O foco nas ‘práticas sociais’, amplia a ação do letramento como um fenômeno que nos acompanha por toda a vida e nas mais diferentes esferas de atividade (família, comunidade, instituição religiosa, escola etc.), com os mais distintos propósitos e formas de inserção e de participação em eventos de todos os níveis sociais e/ou de escolaridade.

Ao destacar o conceito de ‘estado ou condição’ de letramento, presume-se atitudes, saberes e comportamentos de um grupo ou de uma pessoa que, por ter se apropriado da escrita, responde a certas solicitações. Parece-nos que essa concepção é mais apropriada à concepção de letramento escolar, mostrando-se pertinente ao processo de aprendizagem da língua escrita, podendo ser dimensionada por parâmetros predefinidos para cada grau, nível e série de escolaridade.

De acordo com Soares (1998, p.72), há uma versão forte e uma versão fraca do conceito de letramento, pois

há interpretações conflitantes sobre a natureza social do letramento: uma interpretação progressista, 'liberal' – uma versão “fraca” dos atributos e implicações dessa dimensão, e uma perspectiva radical, “revolucionária” – uma versão “forte” de seus atributos e implicações.

Nesse sentido, Rojo (2009, p.99) expõe que a versão fraca do conceito de letramento estaria relacionada ao enfoque autônomo, que é (neo) liberal e que apresenta um elo com mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais de uso de leitura e escrita para funcionar em sociedade.

A versão forte do letramento para Soares, segundo Rojo (2009), encontra-se mais próxima do enfoque ideológico de Street (1985), pois seria revolucionária, crítica, colaborando para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização dos poderes de agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (SOUZA-SANTOS, 2005).

O terceiro ponto corresponde à relação entre letramento, escolarização e dimensão socioeconômica. Ocorre em países com profundas desigualdades sociais, por exemplo, o Brasil, em que há a predominância de um pensamento que estabelece uma relação entre nível socioeconômico, grau de escolaridade e nível de letramento.

Ao realizarmos um mapeamento na base SCIELO sobre o tema letramento em âmbito nacional no período de 1998 a 2009⁵⁹, e ao examinarmos os artigos, constatamos que os estudiosos de um modo geral pautam-se nas práticas de letramento valorizadas pela escola, embora haja um número significativo de trabalhos em que o pesquisador se preocupa com o conhecimento sobre as práticas de letramento locais de uma minoria social. Sendo assim, é interessante ressaltar que “(...) o modelo ideológico de letramento envolve o modelo

⁵⁹ O mapeamento realizado encontra-se na página 274.

autônomo (...), que por sua vez mostra-se profundamente ideológico (...)" (STREET, 2003, p.8).

Então, é preciso entender que a proposta de Street trata de um modelo sócio-histórico, o que pressupõe a importância do estudo das relações de poder instituídas pelos usos sociais da escrita, incluindo as experiências iniciais com a escrita (alfabetização) e qualquer prática de letramento e/ou programa que se destine a introduzir ou ampliar o letramento.

4.4 Letramento e escola

A preocupação com o letramento tem sido uma presença marcante na implementação de diferentes políticas governamentais, especificamente no caso brasileiro, dentre as ações da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O próprio nome do programa em tela, Pró-letramento, atesta isto e incita-nos a preocupações relacionadas com o papel que a cultura e o social têm nas práticas escolares.

Preocupa-nos o modo com que a concepção teórica de letramento encontra-se problematizada nas concepções homogeneizadoras das práticas escolares e as concepções de letramento interligadas às avaliações no ensino fundamental. Devemos considerar que o PPL interliga-se a avaliações como o SAEB, que inclusive integra o conjunto dos fascículos do programa, e fundamenta ainda a implantação da Provinha Brasil.

Assim crendo, primeiramente organizamos um quadro com fragmentos dos fascículos em que a concepção de letramento e alfabetização é registrada por meio dos estudos de dois dos centros, CEEL e CEALE, pois esses estruturam significativamente o material do PPL. Foram esses dois os centros que se responsabilizaram pela maior porcentagem de autoria do conjunto de fascículos componentes do programa. O CEALE é ainda responsável pela Provinha Brasil. Dessa forma, procuramos apontar as concepções sócio-históricas nas quais se inscrevem, bem como sua homogeneização discursiva pedagógica.

CEALE - “O estágio atual dos questionamentos e dilemas no campo da educação **nos impõem a necessidade de firmar posições consistentes, evitando polarizações e reducionismos nas práticas de alfabetização**” (Brasil, 2007, p.11, fascículo 1)

Por meio desse fragmento verificamos que, segundo o centro, as dificuldades que enfrentamos hoje, no campo da alfabetização, foram agravadas com a descaracterização das práticas de alfabetização, logo, esse é o argumento que conduzirá a estruturação da argumentação sobre as especificidades da alfabetização.

CEEL - “Entende-se **alfabetização** como o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita”. (Brasil, 2007, pág.6, fascículo 5)

Podemos dizer que o trecho acima destaca que alfabetização e letramento são processos diferentes, sendo a alfabetização condição para o letramento.

CEALE – **Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.** Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento ou de letramentos*, no plural ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento ou de letramentos*, no plural.”(Brasil, 2007,p.11, fascículo 1)

Considerando que, no excerto em destaque, letramento é considerado como o “resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a escrever”, a compreensão de que o resultado da alfabetização seria o letramento, logo esses processos são considerados diferentes e separáveis, sendo o letramento resultado da alfabetização.

CEEL – “Por essa razão, tem-se tornado cada vez mais divulgada a proposta de **“alfabetizar letrando”**: ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o **Sistema de Escrita Alfabética**, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser **alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita**. Não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, **seja em tentativas iniciais, em que elabora e reelabora hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabética, seja convencionalmente. Na verdade, hoje se espera que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente**”. (Brasil, 2007, p. 6, fascículo 5)

O extrato acima reflete que a alfabetização é tomada como a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, destacando a familiarização com o sistema de escrita alfabético. Dessa forma, segundo o Centro, a alfabetização corresponde ao processo pelo qual se adquire a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e escrever, destacando-se as experiências iniciais da escrita.

Nessa perspectiva, o letramento relaciona-se ao exercício efetivo da tecnologia da escrita, o que concluímos pela entonação dada a familiarização do sistema de escrita alfabético e a vertente psicológica da alfabetização devido à presença da declaração sobre a elaboração e reelaboração das hipóteses sobre o sistema de escrita.

CEALE - “(...) ao longo das últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem **como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento**. Mas, em contrapartida, algumas **compreensões equivocadas dessas teorias têm acarretado outras formas de reducionismo**. Isso se verifica quando essas práticas negam **os aspectos psicomotores ou grafomotores, desprezando seu impacto no processo inicial de alfabetização e descuidando de instrumentos e equipamentos imprescindíveis a quem se inicia nas práticas da escrita e da leitura**” (Brasil, 2007, p.12, fascículo 1)

Na perspectiva acima esboçada, a alfabetização é colocada como um dos momentos do letramento, assim a explicação histórica dos equívocos e polêmicas sobre a compreensão da concepção alfabetização e letramento fundamenta a argumentação de retomada das especificidades do processo de alfabetização, ressaltando-se o trabalho pedagógico específico com o sistema de escrita.

CEEL - “Ao utilizar seus conhecimentos prévios para a análise dos gêneros, as crianças evidenciaram o fato de que todos os que vivemos em uma sociedade letrada (regulada pelas práticas que envolvem a escrita) temos alguma experiência com textos escritos, sejamos alfabetizados ou não. Em outras palavras, mesmo um indivíduo que ainda não se **alfabetizou é letrado** em algum grau, **tem alguma experiência com a escrita e elabora hipóteses a respeito das suas funções**, como dizem Soares (1998) e outros autores. Esse indivíduo pode, portanto, **ser desafiado a ler e a escrever**, o que a escola deve proporcionar de forma prazerosa. É nesse sentido que trabalhar numa perspectiva de **letramento** ganha ainda mais relevância”. (Brasil, 2007, pág.14, fascículo 5)

A reflexão acima, ao considerar que vivemos em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas, aponta-nos que o conceito de alfabetização denota um conjunto de saberes sobre o código escrito da língua, que requer conhecimentos sobre o domínio do sistema alfabético e ortográfico, o que a torna distinta de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas inserindo-se em eventos de letramento.⁶⁰

Ao analisarmos os fragmentos que compõem o quadro⁶¹, podemos observar que as concepções apontadas sobre alfabetização e letramento apresentam-se como processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares. Observamos, também, que essas concepções de letramento e de alfabetização dos fascículos do Pró-letramento estão articuladas às encontradas no Jornal Letra A, colocando em evidência as concepções teóricas do CEALE, centro responsável pelos dois primeiros fascículos do PPL, denominados Capacidades linguísticas: Alfabetização e letramento e Alfabetização e letramento: questões de avaliação.

Ao situarmos historicamente os discursos dos dois centros sobre a temática alfabetização e letramento, é visível a responsividade dos centros diante do atual cenário educacional no país, mas a ênfase presente no fascículo do termo alfabetizar letrando, nuance presente no discurso dos dois centros, pode suscitar a ideia da prevalência da faceta da alfabetização, como se fez no passado e ainda se faz na atualidade, ainda sob nossa

⁶⁰Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante, e os envolvidos possuem saberes distintos, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e coletivos, sendo um evento colaborativo. (KLEIMAN, 2005, p. 23)

⁶¹ O quadro completo com os fragmentos reunidos está na página 265 dessa dissertação.

perspectiva, faz-se necessária a articulação de letrar alfabetizando e alfabetizar letrando, articulando e integrando as várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, garantindo um caminho para a superação dos problemas que enfrentamos nessa etapa da escolarização, diante de tantos descaminhos vivenciados, ao se privilegiar uma faceta ou outra.

Alfabetização



Processo de apropriação da tecnologia da escrita pela criança. Essa tecnologia consiste em um conjunto de técnicas, processos, instrumentos que constituem o sistema de escrita: representação de fonemas, por letras ou grafemas; sinais gráficos; instrumentos e equipamentos para escrever e/ou para ler; suportes de escrita; convenções para o uso do suporte (a direção da escrita de cima para baixo, da esquerda para a direita; disposição do texto na página, de título, de notas de rodapé; indicação de parágrafo etc.).

Letramento



Processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita: ler e escrever diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores.



Figura 20 – Jornal Letra A - o jornal do alfabetizador. Província Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização.

Nos fascículos do programa de formação continuada para professores da educação básica, na tentativa de definir letramento, em um discurso de formação docente em que “os saberes universitários são situados em posição distinta da original e os conhecimentos da pesquisa transformam-se ao entrarem nesse processo de transposição didática” (ANDRADE, 2007), existe a elucidação do conceito de letramento por duas vertentes, uma mais filiada à concepção de alfabetização e outra mais filiada ao de letramento.

Aprendemos com os estudos dos autores do Círculo de Bakhtin que a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa um posicionamento social valorativo, e, quando um conteúdo é expresso (falado ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. “Sem acento apreciativo, não há palavra” (BAKHTIN, 2008, p.132). Sendo assim, entendemos que a ênfase dada à aquisição do sistema de escrita alfabético e à compreensão das regras que regem o sistema ecoam uma filiação ao termo alfabetização que possui um encaminhamento individual, dirigido às capacidades e competências cognitivas e linguísticas escolares. Nos trechos destacados no quadro acima, em que se definem letramento e alfabetização, há um destaque para o letramento autônomo (STREET, 1993, p. 5) que contempla o letramento “em termos técnicos, tratando-o como livre do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca”. O contato escolar com a leitura e a escrita faria que o sujeito aprendesse progressivamente as habilidades que o conduziram a estágios gerais de desenvolvimento.

No material analisado, quanto ao conceito de letramento, observa-se também, claramente, a articulação desse conceito com a concepção bakhtiniana de língua, sendo este um aspecto a ser enfatizado.

Segundo Goulart (2007, p.110), a questão do

letramento parece estar ligada ao trânsito do sujeito por diferentes esferas de atividade social, distinguindo os temas dos enunciados e, assim, podendo avaliá-los além de poder concordar, discordar e discutir com eles, entre outras ações.

Certamente não podemos desconsiderar que as questões em torno da concepção dialógica da linguagem não estejam circulantes nos fascículos do PPL. Embora esse conhecimento esteja em circulação nos fascículos, trazê-lo para sala de aula implica conhecê-lo, estudá-lo, compreendê-lo e saber colocá-lo em funcionamento.

O papel do professor na perspectiva do letramento em um enfoque voltado para a prática social irá direcionar o trabalho docente a partir das práticas letradas⁶² e das funções da escrita da comunidade do aluno. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço em que há o encontro plural de sujeitos com várias vozes e dimensões do conhecimento, que precisam conscientizar-se que são parte constitutiva de uma sociedade letrada e que têm bagagens culturais diversificadas.

A questão apontada nesse estudo conduz-nos à reflexão de que o programa governamental Pró-letramento já não faz parte de uma relação de poder e de uma forma de “conter” as práticas socioculturais, não tratando apenas dos fatores pedagógicos cognitivos.

Nesse sentido, retomamos Street & Lefstein (2007, p.42), que argumentaram sobre o letramento contestado:

[...] O modo como as pessoas [grupos sociais] abordam a leitura e a escrita em si só já está enraizada em concepções de conhecimento, identidade e ser. O letramento, neste sentido, é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, de forma que determinadas versões [...] sempre estão enraizadas em determinada visão de mundo e um desejo de que tal visão do letramento domine e marginalize outras.

O destaque para a noção de "letramento contestado" faz-nos compreender que, no tempo presente, é necessário continuar pensando, construindo e reconstruindo a prática pedagógica do letramento e da formação docente para que a conjugação futura concretize-se por meio do conhecimento dos sujeitos, de uma forma não-hierarquizada e não-homogênea.

Concluimos, então, citando (STREET & LEFSTEIN, 2007.p. 42):

⁶² A evidência das perspectivas psicológica e histórica sobre as noções de letramento apontam dois componentes básicos: os eventos e as práticas. Por eventos de letramento, entende-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação. Por práticas de letramento, designam-se os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto às concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular.

A questão levantada [e que deixo aqui] para os responsáveis pelas políticas de programas (...) não é [sobre o] impacto do letramento - a ser mensurado em termos de índice de desenvolvimento neutro - mas como pessoas locais "dominam" as novas práticas de comunicação apresentadas a elas (...). Isto levanta questões que precisam ser abordadas em qualquer atividade de letramento: Quais as relações de poder entre os participantes? Quais as fontes? Para onde as pessoas estão indo se adotam um letramento e não outro? Como os aprendizes fazem para contestar as concepções dominantes e letramento?

4.5 Alfabetizar letrando

Nos fascículos do programa PPL, é recorrente a utilização do termo “alfabetizar letrando”, que muito provavelmente tem influência direta das colocações de Soares (1998, p.47), segundo a qual:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Nesta perspectiva, Soares (2003, p.15) expõe que a busca entre a integração entre alfabetização e letramento não pode apagar a especificidade da alfabetização, pois

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado.

Se a busca pela integração entre alfabetização e letramento, contudo, provocar a perda da especificidade de cada um dos processos, implica compreender, de acordo com Soares (*Ibidem*), que a dissociação entre alfabetização e letramento é um equívoco, porque, no mundo da escrita, ambos os processos ocorrem simultaneamente, seja pela aquisição do sistema convencional de escrita, seja pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Goulart (2006), tomando tais pressupostos para um debate conceitual, enfatiza que a noção de letramento no Brasil embasa a necessidade de se ampliar o conceito de

alfabetização, pois é necessário projetar um processo crítico de aprendizagem da leitura e da escrita que vá além de escrita e leitura de frases e textos simples. A integração entre letramento e alfabetização, segundo Soares (2004, p.15), requer o conhecimento de facetas de um e de outro, e a variedade de métodos e procedimentos para o ensino de ambos, uma vez que:

(...) no quadro dessa concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

Para Soares (*idem*), é preciso compreender que é necessário ir além da simples aquisição do código escrito, ou seja, da alfabetização, pois é necessário fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano. Dessa forma, é preciso alfabetizar letrando, pois alfabetização e letramento são inter-relacionados.

Para que o sujeito adquira a condição de letrado, é necessária a democratização do acesso ao mundo letrado, o que significa, para Moraes e Albuquerque (2004), que o aprendiz possa vivenciar, no cotidiano escolar, situações que os textos são escritos e lidos porque atendem a determinado objetivo. Para que isso ocorra efetivamente, há nos fascículos do PPL uma indicação da importância da sistematização da alfabetização.

É evidente, nos fascículos, a defesa da perspectiva de que é preciso sistematizar a alfabetização, o que se constata por meio de pesquisas empíricas apresentadas nos fascículos 1, 2, 5 e 6.

Segundo Albuquerque (2005), a sistematização é importante, pois apenas o convívio com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do sistema de escrita. Para a autora, um trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema de escrita alfabético (SEA) não pode ser feito apenas por meio da leitura e

produção de textos, mas com o desenvolvimento de um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa é sua pauta sonora, e não seu significado e que isso é feito por meio da relação fonema/grafema.

A pesquisa de Leal (2004) também indica que é preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do SEA, o que implica a prática de atividades diversificadas que conduzam o aluno a pensar sobre essas características. A pesquisadora aponta em seu trabalho nove tipos de atividades predominantes de reflexão sobre a escrita alfabética, que são atividades que: buscam familiarização com as letras; que objetivam a construção de palavras estáveis; que destacam a análise fonológica, de composição e decomposição de palavras; que destacam as “tentativas de reconhecimento de palavras”, por meio do desenvolvimento de pistas para decodificação; que objetivam a escrita de palavras e textos utilizando-se de conhecimentos disponíveis sobre o sistema; que sistematizam as correspondências grafofônicas e a reflexão durante a leitura e a produção de textos.

O trabalho de Albuquerque *et al* (2005) identificou um conjunto de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético, considerando como práticas organizadas aquelas nas quais havia um trabalho sistemático de apropriação do sistema de escrita alfabético.

A implicação fundamental apresentada nos fascículos do PPL, com relação ao tema alfabetizar letrando, é a argumentação de que o trabalho com a sistematização do conhecimento sobre a leitura e a escrita cabe à escola e é de responsabilidade do professor. Assim, ao examinarmos a base teórica que fundamenta o programa, especificamente no tema alfabetização e letramento⁶³, constatamos que a presença marcante das obras de Magda Soares encaminha a ênfase na sistematização dos conteúdos de linguagem, pois, segundo a autora, “a ênfase na dimensão do letramento obscureceu a dimensão da alfabetização como processo de

⁶³ Há uma síntese das obras utilizadas nos fascículos, apenas sobre o tema alfabetização e letramento na página 263.

aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (SOARES, 2002), o que nos faz compreender a posição hegemônica presente nos fascículos do PPL.

4.6 O Guia Geral do Programa

O Guia Geral do PPL foi produzido pelo MEC e apresenta-se como dispositivo para orientar e regular o conjunto de ações necessárias à estruturação e efetivação do programa. Dessa forma, podemos considerá-lo como um documento norteador do PPL.

O documento prescreve a estrutura organizacional do PPL por meio da descrição dos atores do programa (coordenador geral, professor formador de tutor, professor tutor, professor cursista) e dos órgãos governamentais responsáveis pela realização do PPL (MEC/SEB/SEED, universidades, secretarias de educação). Também são apresentados os objetivos, as atribuições e funções de cada ator envolvido no PPL.

Além dessas informações, O Guia Geral apresenta uma concepção de formação continuada que enfatiza a atitude investigativa e reflexiva, considerando “o professor o sujeito da ação”. Assim, segundo o texto do Guia, as experiências docentes pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática irão possibilitar que, no processo de formação, novos significados sejam atribuídos a sua prática.

Nesse sentido, a proposta de formação continuada, registrada no Guia Geral, é centrada no potencial de autocrescimento docente e no reconhecimento de uma base de conhecimentos já existente na bagagem de recursos profissionais do professor. Identificamos tal princípio fundamentado em Tardif (2002) que define o “saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” .

Refletindo sobre o processo de formação de professores, Tardif argumenta que se deve levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores, seus saberes cotidianos. Tal

postura desconstrói a ideia tradicional de que eles são apenas transmissores de saberes produzidos por outros grupos. O autor aponta que os professores são sujeitos do conhecimento, assim é importante que os programas de formação continuada possam valorizar os professores de profissão, ao mesmo tempo que promovam sua formação continuada, buscando a construção de conhecimentos e valorização de sua prática educativa e, dessa forma, promovam ainda um repensar de caminhos engajados na realidade da escola. As escolas tornam-se, assim, não só lugares de formação, de inovação, de experiência e de desenvolvimento profissional, mas, também, lugares de pesquisa e de reflexão crítica.

Esse princípio articula-se na proposta do Guia Geral do PPL, ao trazer o elo entre formação e profissionalização, “na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores” (BRASIL, 2007, p.3)

Segundo Gatti & Barreto (2009), a ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional brasileira mais recente, tendo seu desdobramento na formulação de oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional.

Rego e Mello (2002) ponderam que o modelo de reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos é uma estratégia de alto valor formativo e tem produzido efeitos interessantes, e, embora tenha sido apoiado por políticas de governo mais recentes no país, seus efeitos, da perspectiva do sistema como um todo, não alcançam os níveis desejados. Por outro lado, o fortalecimento institucional da escola e a prática reflexiva supõem transformações que ultrapassam as questões de envolvimento dos professores e de formação continuada propriamente dita, dado que demanda condições institucionais e estruturais propícias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Com o objetivo de alcançar as metas apresentadas, o Guia Geral do PPL descreve, de forma sintética (o documento é constituído de 8 páginas), a atuação de cada ator do programa e dos órgãos envolvidos, porém o documento não é transparente ao definir as atribuições de cada instância (federal, estadual e municipal) e a forma de trabalho integrado a ser realizado para concretização dos objetivos do programa.

No Guia Geral do PPL, observamos a afirmação de que, no contexto federativo, há autonomia das formas de gestão e há o regime de colaboração entre as instâncias de governo⁶⁴, o que prevê uma responsabilidade na organização da estrutura do programa, com atribuições específicas para cada instância. Essas atribuições, entretanto, não são claras e não descrevem diretamente a execução do programa de forma prática.

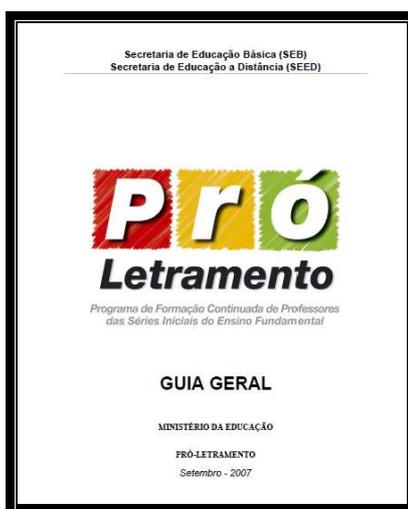


Figura 21 – Capa do Guia Geral do Programa Pró-letramento

4.7 Os fascículos do Programa

O material impresso didático destinado a ser utilizado com os professores cursistas no PPL é composto por sete fascículos, além de um fascículo complementar e um fascículo do tutor⁶⁵.

⁶⁴ Pode-se encontrar a Carta de adesão, a ser aprovada pelos sistemas de ensino para participarem do programa, na página 294, anexo C.

⁶⁵ No capítulo 3, apêndice H, foi apresentado um quadro com todos os dados sobre os fascículos do programa (tema, objetivo, autores).

O material didático do PPL é um texto impresso de EAD e tem papel primordial no contexto da relação educativa do programa, pois seu uso é efetivo na prática mediatizada da EAD, elucidando a função do seu docente e o perfil do leitor do fascículo do programa. Suas funções são: proporcionar a transferência de conhecimentos; facilitar a comunicação formador-aluno; subsidiar a organização dos processos de ensino e aprendizagem; explicar o projeto educacional do formador e criar espaços para a interatividade.

No PPL, especificamente, os fascículos pertencem ao campo⁶⁶ da formação docente e o destinatário da obra é o professor em formação continuada e em prática docente no ensino fundamental.

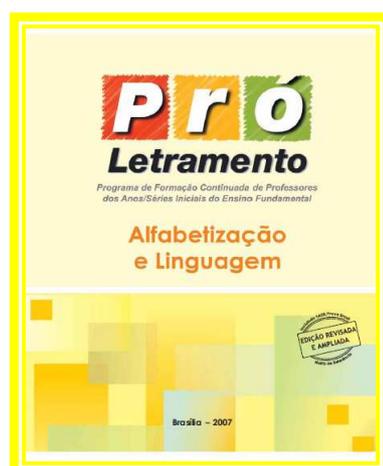


Figura 22 – Capa do material didático

Para Bakhtin (2003), a concepção que o leitor faz do destinatário do seu discurso é importante, pois determinará o estilo dos enunciados, ou seja, cada enunciado é constituído e impregnado de vozes sociais, de ecos e ressonâncias de outros enunciados, entrelaçados a uma comunidade discursiva. Assim, ao definir o conceito de signo ideológico⁶⁷, o pensador russo aponta que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; dessa forma, toda modificação da

⁶⁶ A palavra *campo* irá percorrer esta dissertação e está posta no sentido de campos da atividade humana que, em certa medida, abrigam, geram e constroem as relações materiais e interdiscursivas dos sujeitos. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

⁶⁷ O Círculo de Bakhtin inaugura as reflexões sobre o signo ideológico e contexto sócio-histórico na linguagem e no discurso, a partir da obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, de 1929.

ideologia encadeia uma modificação da língua, logo, os signos não apenas refletem o mundo: os signos também refratam o mundo.

A leitura responsiva dos fascículos do programa conduz-nos à afirmação de que o material traz contribuições significativas para o professor alfabetizador. Dentre os vários temas e abordagens dos fascículos, há convergências como:

a) a indicação da transposição didática, na maioria das vezes, baseada na proposição de reflexões ao docente cursista;

b) valorização da experiência dos professores e a utilização de relato de experiências de outros professores com práticas pedagógicas significativas;

c) a articulação entre teoria e prática, proporcionando subsídios para o fazer pedagógico, no sentido de sugerir atividades relacionadas ao sistema de escrita alfabético;

d) a compreensão de que as práticas sociais de uso da leitura e da escrita são fundamentais no cotidiano escolar.

Os fascículos apresentam um roteiro polifônico em que o discurso oficial, o discurso acadêmico e o discurso docente interagem. Assim, concebemos o material do PPL como um diálogo em que todos os comunicantes (governo, academia e docentes) têm suas vozes pronunciadas, ouvidas e reconstruídas, num processo que se enriquece intensamente quando essas vozes emergem, num contexto em que a profusão de discursos sociais faz-se presente. Dessa forma, a inclusão de caixas de diálogos distintas no material de formação, sob a perspectiva da polifonia, possibilita que esses textos sejam compreendidos, numa abordagem em que múltiplas interpretações são possíveis como um “discurso com função formadora” (ANDRADE, 2004, p. 25), ou seja, as vozes presentes formam uma interlocução com o leitor projetado, isto é, o professor da educação básica. Dessa forma, o discurso do fascículo constituiu-se como um espaço de dizeres em que o saber docente começa a ganhar visibilidade.

Nessa perspectiva, os fascículos são entendidos como uma obra, no sentido que Bakhtin atribui ao termo:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2003, p.298)

O extrato a seguir apresenta um relato docente em que é descrita uma atividade de leitura em sala de aula, dessa forma a voz docente legitima o discurso acadêmico, procurando articular a teoria e a prática no discurso do fascículo.



Figura 23 – Caixa de diálogo presente no fascículo com experiência pedagógica de atividade de leitura

Nesse contexto, iremos apresentar os fascículos do PPL que refletem e refratam os saberes científicos e escolares do campo da formação na área de alfabetização e linguagem e no próximo capítulo aprofundaremos a análise do Manual do Tutor.

4.7.1 Fascículo 1: Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento

O fascículo 1 apresenta concepções fundamentais de alfabetização, letramento⁶⁸ e língua materna. O documento atém-se a organizar, em forma de grade curricular, as principais capacidades a serem introduzidas, retomadas ou trabalhadas sistematicamente com o objetivo de consolidar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos dos primeiros três anos do ensino fundamental. Segundo diretrizes do documento, ao final desse período, os alunos deverão compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.

Embora o fascículo não explicita a concepção bakhtiniana de língua, é possível vislumbrar tal concepção nesse fascículo e em todo o material, pois, para Bakhtin (2003), a verdadeira substância da língua, não é constituída por:

[...] um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 125)

A perspectiva teórica, de base bakhtiniana, em que a língua é tratada como uma prática social, "produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social normativa para cada indivíduo" (*ibidem*), não é recente, conforme será comentado no capítulo 5 desse estudo.

Observamos que a perspectiva adotada no fascículo analisado é centrada nessa concepção de língua, uma vez que considera:

A língua [como] um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução) = ação linguística entre sujeitos. Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar (...) (BRASIL, 2007, p.9)

⁶⁸ O debate sobre alfabetização e letramento foi exposto no início do presente capítulo.

O fascículo também não explicita aspectos políticos ou a função social da escola. Há uma preocupação em propagar a ideia de que a apropriação da leitura e da escrita pela criança precisa ocorrer de forma satisfatória e o mais breve possível. Segundo Soares (1998), ao se permitir que o sujeito divirta-se, interprete, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique e garanta a sua memória, ou seja, o efetivo uso da escrita, garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código.

O discurso pedagógico presente no fascículo baseia-se predominantemente na concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, há também uma preocupação em explicitar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização bem como à importância da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem.

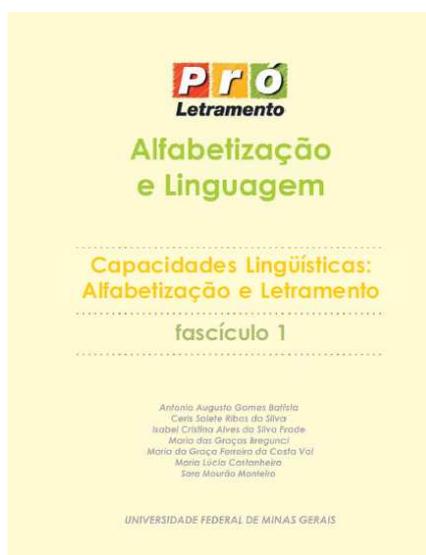


Figura 24- Capa do fascículo 1 do PPL

4.7.2 Fascículo 2: Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação

O fascículo 2, intitulado *Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação*, apresenta uma síntese de concepções fundamentais dos processos inerentes à avaliação, nos anos iniciais do ensino fundamental.

O texto, de forma clara e objetiva, expõe que a avaliação possui duas dimensões: a dimensão técnica e a dimensão formativa, registrando que a ação avaliativa serve para orientar e regular a prática pedagógica. Dessa forma, o processo de alfabetização precisa estar permeado pela avaliação.

O fascículo faz uma descrição dos seguintes instrumentos do processo de alfabetização: observação e registro, provas operatórias, portfólio e auto-avaliação. Como o fascículo 1 possui o mesmo grupo de autores do fascículo 2, existe uma recorrência às capacidades apresentadas no capítulo 1, ao propor as ações avaliativas do processo de alfabetização, logo, a articulação entre os dois primeiros fascículos é visível, favorecendo assim a compreensão da proposta apresentada.

Outro aspecto importante do fascículo é a proposta de que os instrumentos avaliativos na escola precisam surgir das proposições compartilhadas na coletividade da unidade escolar, pois, assim, os professores podem utilizar melhor os procedimentos escolhidos. Também é apontada, no texto desse fascículo, a importância do trabalho coletivo e da gestão democrática da escola, tendo-se como meta a intervenção na aprendizagem, com o fim de orientar o ensino e garantir efetivamente a aprendizagem.

É importante ressaltar que o presente fascículo alicerça a matriz de referência da Provinha Brasil, pois a avaliação tem como fundamento o fascículo 2 do PPL e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). As habilidades para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento da Provinha Brasil e do PPL foram agrupadas em cinco eixos: Apropriação do sistema de escrita; Leitura; Escrita; Compreensão e valorização da cultura escrita e Oralidade (letramento). Assim sendo, o CEALE/UFMG, responsável pela Provinha Brasil e pelos fascículos 1 e 2 do PPL, procuram indicar aos professores a importância de um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos no início do

processo de aprendizagem, com o objetivo de facilitar intervenções no processo pedagógico de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.



Figura 25- Capa do fascículo 2 do PPL

4.7.3 Fascículo 3: A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino

O fascículo 3 do PPL, intitulado *A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino*, analisa, através de relato de experiências, situações de ensino e aprendizagem, sob a ótica da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades docentes.

Tendo como base um relato de uma professora, o texto demonstra que a leitura de histórias em sala de aula, o uso efetivo da biblioteca e a vivência com a diversidade de gêneros textuais são atividades práticas da vida cotidiana que necessitam ser integradas ao trabalho pedagógico. Dessa forma, o texto indica que as práticas de leitura e escrita na escola devem orientar-se pelo uso real. O texto consolida ainda que cabe à escola o trabalho com a sistematização do conhecimento sobre a leitura e a escrita.

O fascículo destaca as práticas de leitura e escrita presentes na rotina escolar e conduz à reflexão da importância do trabalho do professor na promoção da aprendizagem efetiva dos alunos. Também é ressaltada no fascículo a importância das condições logísticas para a atividade pedagógica.

O fascículo apresenta que a organização do planejamento da rotina escolar é formada pela preparação docente a partir de seleções realizadas pelo professor, tendo por base o projeto da escola.

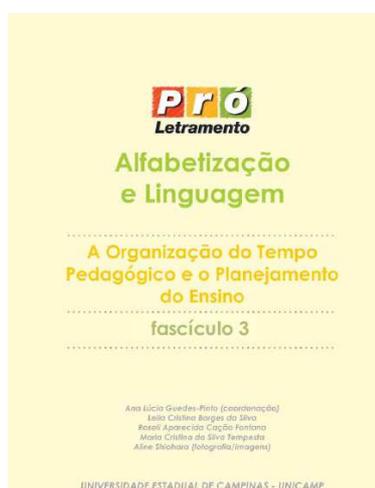


Figura 26- Capa do fascículo 3 do PPL

4.7.4 Fascículo 4: Organização e uso da biblioteca escolar e salas de leitura

Organização e uso da biblioteca escolar e salas de leitura é o nome do fascículo 4 do PPL, que expõe a importância da biblioteca escolar e/ou sala de leitura e faz uma descrição das várias possibilidades de organização e uso do espaço para a prática de leitura.

O fascículo faz um exame dos diferentes suportes de texto, das diversas possibilidades de leitura e da importância fundamental da mediação docente no processo de letramento.

A leitura e a escrita são apresentadas no texto como atividades cotidianas da sala de aula, mas a ideia de que as atividades devem ser planejadas sistematicamente para que todos os alunos possam se apropriar do sistema de escrita alfabético, conforme apontado no segundo fascículo, não é explorada.

Ao retratar o problema da falta de espaço físico apropriado para atividade de leitura nas escolas brasileiras, o fascículo oferece duas alternativas: o professor pode levar seus alunos até a biblioteca pública ou pode formar um acervo pessoal e disponibilizá-lo em um armário na sala de aula.

Por fim, mostra-se a importância do dicionário no dia a dia da sala de aula e a importância do trabalho pedagógico realizado com sua utilização.

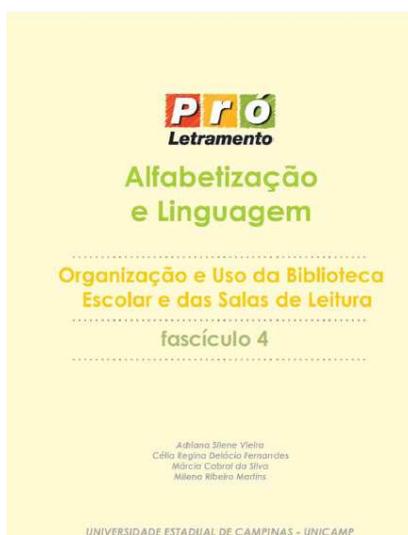


Figura 27 - Capa do fascículo 4 do PPL

4.7.5. Fascículo 5: O lúdico na sala de aula: projetos e jogos

O fascículo 5, intitulado: *O lúdico na sala de aula: projetos e jogos*, apresenta exemplo de jogos e brincadeiras em que os alunos desenvolvem habilidades relacionadas à apropriação do SEA.

Os jogos apresentados são especificamente preparados para que a aprendizagem da leitura e da escrita possa atender turmas com níveis diferentes de apropriação do SEA. Há também a ênfase na importância do planejamento para utilização dos jogos na sala de aula, com o objetivo de atender à heterogeneidade dos alunos e de familiarizá-los com suas regras e materiais.

O fascículo apresenta a produção de um almanaque, em atividades lúdicas de leitura e escrita, de canto, de expressão oral e de compreensão do SEA, como sugestão de trabalho docente com o objetivo de demonstrar que a produção do almanaque é uma atividade de leitura e escrita. Dessa forma, essa atividade torna-se significativa por ser do interesse dos alunos, além de dar oportunidade do contato com vários gêneros, como: receita, instruções diversas, histórias em quadrinhos, entre outros.

O fascículo registra uma preocupação em explicitar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização ao mesmo tempo em que se baseiam na psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky.



Figura 28– Capa do fascículo 5 do PPL

4.7.6 Fascículo 6: O livro didático em sala de aula: algumas reflexões

O sexto fascículo, *O livro didático em sala de aula: algumas reflexões*, apresenta o livro didático de alfabetização e língua portuguesa como um dos principais suportes na organização do trabalho pedagógico e seu papel na sala de aula.

O fascículo também descreve a implantação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as mudanças ocorridas nos livros de alfabetização, focalizando a presença da diversidade textual, o que favorece a apropriação da leitura e da escrita. Assim, o fascículo retoma, como no quinto fascículo, a importância em se trabalhar com diferentes gêneros textuais.

É destacada no fascículo a importância de uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize o uso real do texto, pois, para Moraes (2005.p. 30),

se queremos alfabetizar uma criança numa perspectiva de letramento, devemos proporcionar sistematicamente a apropriação da notação da escrita e do seu uso social real pela criança, a fim de garantir que se tornem autonomamente letradas, exercitando a capacidade de ler e escrever textos com as características e finalidades que as pessoas letradas utilizam em nossa sociedade.

Constata-se que os autores não se restringem à perspectiva construtivista, mas procuram aproximá-la de outras perspectivas, como os teóricos da consciência fonológica, que defendem a sistematização do processo de alfabetização e a mediação docente no processo de ensino e aprendizagem.



Figura 29– Capa do fascículo 6 do PPL

4.7.7 Fascículo 7: Modos de falar/Modos de escrever

O fascículo 7 debate os modos de falar e modos de escrever, assim como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita. Analisa-se o trabalho de uma professora de uma escola pública do Distrito Federal, em atividades de leitura e produção de texto que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos.

A atividade pedagógica de produção de texto coletivo, apresentada no fascículo, mostra o papel do professor como escriba e aponta aspectos relevantes como: a reflexão sobre a língua oral e a língua escrita no processo de construção de textos coletivos; a reflexão sobre

normas de adequação da língua oral; a reflexão sobre a integração dos saberes da oralidade na construção da escrita e a reflexão sobre as convenções da língua escrita diante das variedades linguísticas⁶⁹.

Essas reflexões, a partir da atividade de elaboração do texto coletivo, são consideradas importantes e favorecem à construção e ao avanço de hipóteses sobre a leitura e a escrita pelos alunos. Para Bortoni-Ricardo (2004),

o professor alfabetizador precisa fazer a distinção entre problemas na escrita e na leitura que decorrem da interferência de regras fonológicas variáveis e outros que se explicam simplesmente pela falta de familiaridade do alfabetizando com as convenções da língua escrita.

O fascículo não apresenta claramente nenhuma referência à concepção de língua como a apresentada no primeiro caderno, mas é importante destacar que ele recupera aspectos importantes deste fascículo, ao demonstrar que os alunos falantes de variedades linguísticas diferentes, da denominada língua padrão, têm o direito de dominar essa variedade, que é mais valorizada socialmente.



Figura 30 – Capa do fascículo 7 do PPL

⁶⁹ Travaglia (1996), discutindo questões relativas ao ensino da gramática no primeiro e segundo graus, apresenta, com base em Halliday, McIntosh e Stevens (1974), um quadro bastante claro sobre as possibilidades de variação linguística, chamando a atenção para o fato de que, apesar de reconhecer a existência dessas variedades, a escola continua a privilegiar apenas a norma culta, em detrimento das outras, inclusive daquela que o educando já conhece anteriormente.

4.7.8 Fascículo complementar

São tratadas nesse fascículo complementar questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries iniciais ou nos ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre a ação pedagógica desenvolvida com o tema História de Vida.

É destacada a constituição do aluno como sujeito-autor e produtor de textos e consta o registro da necessidade da inter-relação entre alfabetização e letramento, pois, segundo o texto, é por meio da vivência dessas práticas no cotidiano escolar que o aluno se apropria do sistema de escrita.

A preocupação com o esclarecimento dos assuntos abordados, para a compreensão docente, é visível no fascículo, o que conduz a sua organização, por meio de sínteses, ao final de cada unidade.



Figura 31 – Capa do fascículo complementar do PPL

4.8 Os vídeos do Programa

Tendo como referência os pressupostos metodológicos adotados nesta pesquisa, consideramos necessário caracterizar os materiais videográficos do PPL, organizados em *kits* e entregues aos tutores.

Os vídeos que compõem o PPL fazem parte do material didático de EAD do programa e são em número de quatro, os quais são intitulados: *Jogos e brincadeiras*, *Modos de escrever/Modos de falar*, *Reflexão no processo de formação docente: história de vida e o Uso do livro didático em sala de aula*.

Internamente, os vídeos foram organizados em unidades, isto é, sequências de atividades com exposição de orientações detalhadas sobre o tema abordado, com vistas a favorecer a discussão, a reflexão e a aprendizagem dos professores cursistas. Nos vídeos também são retratadas algumas situações didáticas de alfabetização.

Vale ressaltar que eles não têm um modelo-padrão, mas geralmente iniciam-se com a fala de professores especialistas, autores dos fascículos sobre o tema em questão, e, posteriormente, são apresentadas situações didáticas de alfabetização, interligadas ao tema, em sala de aula de escolas.



Figura 32 - Vídeo do PPL - Jogos e brincadeiras



Figura 33- Vídeo do PPL - O uso do livro didático em sala de aula

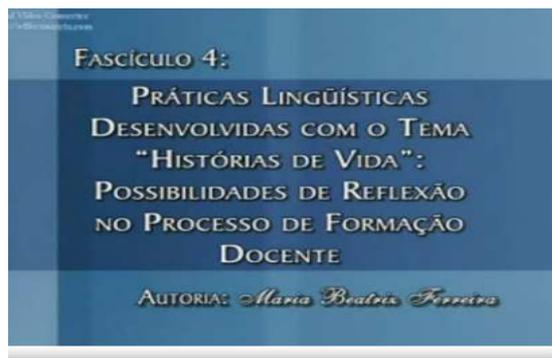


Figura 34 – Vídeo do PPL - Reflexão no processo de formação docente: história de vida



Figura 35 – Vídeo do PPL - Modos de falar/Modos de escrever

4.9 A relação bibliográfica do programa

A opção por realizar um mapeamento da bibliografia do PPL, tomando como base os fascículos do programa, tem como objetivo observar quais obras do campo científico estão sendo utilizadas na formação de professores, ou seja, que estão servindo de mediação didática entre o conhecimento científico e o conhecimento da formação.

O termo mediação provém do radical grego *mésos* e, também, do latim *mediatio*. Em grego significa o que está colocado no meio, o ponto médio. Do radical latino *mediatio*, o conceito de mediação significa intercessão ou intermédio, refere-se às ações recíprocas que interagem entre duas partes de um todo, significa o que está entre as duas partes e estabelece uma relação entre elas.

Coerentemente, decidimos nos referir a um processo de mediação didática, não no sentido genérico, conforme o dicionário, ou seja, pela estrita ação de relacionar duas ou mais

coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra, mas no sentido dialético: processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia.

Habitualmente o professor representa o papel de mediador, mas o sentido comum afastou os sentidos originais do conceito, relativos à mediação semiótica da aprendizagem (VYGOTSKY, 1984). Para Kleiman (2005, p. 52), passou-se a ver o mediador como aquele que está no meio, assim a autora argumenta em favor da representação de agente de letramento,

pois como todo agente social, o agente de letramento desenvolve funções fundamentais no conhecimento, na descoberta de que saberes, técnicas, estratégias, tradições e representações sobre a escrita do outro (aluno e sua família) mobiliza no dia a dia para realizar a atividade.

Dessa forma, uma representação de professor, como agente de letramento, mobiliza sistemas de conhecimento, de recursos e capacidades dos seus alunos, dos pais de alunos e de membros da comunidade, com a finalidade de que participem de práticas de uso da escrita.

O *corpus*⁷⁰ constituído por meio da bibliografia dos fascículos do programa foi organizado seguindo os critérios de: autor, obra, tema, número de citações e registro nos fascículos. Dentre as noventa e cinco obras listadas, identificamos obras direcionadas exclusivamente ao campo científico especificamente na área de língua materna e alfabetização e outras direcionadas para a mediação entre a esfera científica e a escolar.

Conforme constatamos, a presença significativa das citações das obras de Ângela Kleiman e Magda Soares, nos fascículos do PLL, reflete que há uma mediação entre a esfera universitária e a de formação docente, pois, nos estudos destas pesquisadoras, há o

⁷⁰ O apêndice H apresenta um quadro sinótico com dados sobre os fascículos do programa.

predomínio da mediação didática entre o conhecimento científico e o conhecimento docente, o que justifica a influência de suas obras nos fascículos do programa.

Examinamos, também, por meio da análise da relação bibliográfica do PPL, que as obras que tratam diretamente do tema formação docente encontram-se ausentes do conjunto dos sete fascículos e que apenas situaram-se no fascículo destinado ao professor tutor, delimitando claramente os fascículos que são direcionados aos professores da escola básica e ao destinado ao professor tutor. Dessa forma, focalizaremos a análise do fascículo destinado ao professor tutor no próximo capítulo.

5 TECENDO O FIO TEÓRICO METODOLÓGICO

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial).

Bakhtin

Entendendo que os estudos sobre o funcionamento da linguagem são vitais às pesquisas em Ciências Humanas, compreendidas neste trabalho como ciências da linguagem, e que “o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo” (BAKHTIN, 2003, p. 334), optamos neste capítulo pela apresentação dos pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram e orientaram o nosso estudo, o *corpus* documental que se constitui em objeto de pesquisa e o percurso desenvolvido para a realização da coleta e da análise dos dados.

5.1 Perspectiva teórica

Começamos por esclarecer que traçar um percurso metodológico que se coadune com os pressupostos teóricos orientadores da pesquisa não é uma atividade simples para o pesquisador, entretanto, ao refletir acerca das responsabilidades da pesquisa em uma perspectiva sócio-histórica, Bakhtin (1993, p.30) afirma que

Uma teoria precisa entrar em comunhão não com construções teóricas e vida imaginada, mas com o evento realmente existente do ser moral – com a razão prática, e isso é responsabilmente completado por quem quer que conheça, na medida em que ele aceita a responsabilidade por cada ato integral de sua cognição, isto é, na medida em que o ato de cognição esteja incluído como minha ação, com todo o seu conteúdo, na unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo – executo ações.

Com um olhar atento a esta responsabilidade, em nosso processo de trabalho, consideramos que o método precisa estar em consonância com a teoria. Dessa forma, ressaltamos que na perspectiva sócio-histórica entendemos que os homens são seres

constituídos nas relações sociais, em determinado contexto histórico, e que esta constituição dos seres humanos dá-se nas e pelas práticas sociais, mediadas pelos discursos dos quais ativamente nos apropriamos ao longo da vida.

Bakhtin (1985), em seu texto, *Por uma metodologia das ciências humanas*, conduz-nos a uma reflexão sobre uma nova atitude em relação à pesquisa. No texto, Bakhtin expõe que as ciências humanas não podem, por terem objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas. As ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua expressão e criação. Considerar o homem e estudá-lo, independentemente dos textos que cria, significa situá-lo fora do âmbito das ciências humanas.

Para Bakhtin (2003), não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos criados ou por criar. Nesse sentido o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, como coisa. Para o pensador russo,

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (p. 400)

Para Bakhtin, a ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora da expressão de cada signo, que é por nós recriada, pois “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (*Ibidem*).

Bakhtin (1986), em um de seus primeiros escritos intitulado “Para uma filosofia do ato”, conduz-nos à reflexão sobre o ato⁷¹ como ação situada a que é atribuída ativamente um sentido no momento em que é realizada. Especificamente, ao descrever a perspectiva teórica

⁷¹Segundo Sobral (2007, p.8), o significado de ato terá importantes consequências para a teoria bakhtiniana de linguagem e discurso.

deste estudo, alicerçamo-nos primeiramente no conceito bakhtiniano de responsabilidade, categoria fundamental no pensamento do filósofo, que tem na palavra russa *postupok* o sentido de "ato responsável".

Nossa responsabilidade, enquanto pesquisadora, leva-nos a uma direção específica sobre a pesquisa em ciências humanas, logo “esta ação responsável, contudo, não deve se opor à teoria e ao pensamento, mas incorporá-los em si como momentos necessários que são totalmente responsáveis.” (BAKHTIN, 1993, p.73). Nessa articulação entre o epistemológico e o ético, tomaremos como pilar a perspectiva histórico-cultural, tendo como autor fundamental para essas reflexões teóricas Mikhail Bakhtin e sua teoria enunciativa da linguagem.

Consideramos como de grande importância a articulação entre a matriz teórica⁷² e a metodologia adotada. Neste estudo, particularmente, realizamos uma pesquisa qualitativa pautada nas concepções do materialismo histórico dialético, que, segundo Frigotto (1989), é

uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

A perspectiva teórica decorre do problema aqui delimitado, pois entender a constituição do programa Pró-letramento e o papel do professor tutor, em tempos que o centro das discussões coloca a educação a distância como “modelo” da formação inicial e continuada de professores, implica o entendimento de que a formação de professores dá-se em um processo histórico que pressupõe uma “trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 1989, p. 75).

⁷² Matriz teórica compreendida aqui como referencial explicativo dos fatos e resultados que se obteve com a pesquisa.

Dessa forma, entendemos não ser possível compreender a formação do professor tutor fora do contexto histórico, social, ideológico e político em que essa formação se deu. Sendo assim, a partir desse referencial, é que orientamos os procedimentos de pesquisa, as análises de informações encontradas ao longo do processo, entendendo que a presença da pesquisadora em campo alterou a realidade e possibilitou o estabelecimento de uma leitura do evento, compreendido como “agir humano, ou seja, a ação física praticada por sujeitos humanos, ação situada a que é atribuída ativamente um sentido no momento em que é realizada” (SOBRAL, 2007, p.13), promovendo a reflexão sobre o contexto investigado.

Bakhtin, no momento inicial de desenvolvimento de sua obra, focaliza o ato e seu contexto concreto, articulando o possível e o real. Para o pensador russo:

o ato realizado vê mais do que apenas um contexto unitário; ele também vê um contexto único, concreto, um último contexto, ao qual ele se refere tanto no seu próprio sentido quanto na sua própria facticidade, e dentro do qual ele tente atualizar a verdade (*pravda*) única tanto do fato como do sentido em sua unidade concreta. (Bakhtin, 1993, p. 46)

Destacamos que, no trabalho *Para uma filosofia do Ato*, considerado germinal, o filósofo diz: “Eu penso que a linguagem está muito mais adaptada a enunciar precisamente essa verdade” (BAKHTIN, 1993, p. 48). Dessa forma, constatamos que a questão da linguagem estava ainda se configurando para ganhar o destaque posterior que ganhou em seus estudos, mas, nesse primeiro momento, a relação ato e linguagem já se apresentava, pois, para o autor, “historicamente, a linguagem cresceu a serviço do pensamento participativo e dos atos realizados, e começa a servir ao pensamento abstrato apenas em nossos dias” (*Ibidem*).

Bakhtin aponta também nesse estudo que a palavra em sua plenitude, ou seja, em seu “aspecto de sentido (a palavra conceito), seu aspecto palpável-expressivo (a palavra imagem) e seu aspecto emotivo-volitivo (a entonação da palavra)” (BAKHTIN, 1993, p.49) em sua unidade, pode ser responsabilmente válida, ou seja, em russo *pravda*, a verdade.

Amorim (2006, p.19) expõe que as proposições de Bakhtin sobre as ciências humanas constroem-se entre *pravda* e *istina*, entre univocidade e multiplicidade e que, ao final de sua vida, o autor continuava interrogando o que já estava posto em sua obra inicial: de que forma articular o universal e o singular, a teoria e o ato.

Em seu texto *O problema do texto na linguística, na filologia e nas ciências humanas*, Bakhtin declara que as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, logo, em sua particularidade “o homem se exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial)”. Podemos concluir que o objeto das ciências humanas é o homem que fala e que é conhecido através dos textos, portanto “o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas” (BAKHTIN, 2003, p.395). O objeto das ciências humanas é portanto, repetimos, o “ser expressivo e falante” (*Ibidem*, p.395), nesse sentido, a proposição bakhtiniana concebe as ciências humanas como ciências do discurso:

(...) a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtida por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.
BAKHTIN (1981, p. 181)

Iniciaremos o trabalho de análise, a ser apresentado neste capítulo, tomando o fascículo do tutor do PPL como um documento que materializa discursos sobre a formação docente. Tais discursos que foram produzidos por sujeitos que representavam direta ou indiretamente a instância governamental e acadêmica, responsáveis, dessa forma, pela realização da política educacional brasileira. Eles tiveram como objetivo não apenas fazer circular uma concepção de formação, mas, sobretudo, legitimar, para a posteridade, uma abordagem de formação que orientou a formação continuada de professores alfabetizadores no país.

Os discursos sobre a formação, materializados no documento do tutor, foram analisados como veículos ideológicos⁷³ vivos, capazes de explicitar o interesse do MEC em escolher determinado centro de educação e autores para subsidiar, teórica e metodologicamente, o trabalho de tutoria de professores alfabetizadores e não outros possíveis.

Ao tratarmos o fascículo do tutor como veículo ideológico, focalizamos um conceito fundamental na obra de Bakhtin e seu círculo⁷⁴, construído através do método marxista, a partir da introdução de dialética.

Na obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* (1929)⁷⁵, o filósofo soviético V.N. Voloshinov afirma que a palavra veicula e privilegia, a ideologia; sendo a ideologia “o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sógnicas” (VOLOSHINOV, 1998 *apud* MIOTELLO 2005, p.169).

Segundo Voloshinov (1998), tudo que é ideológico é um signo e “sem signos não existe ideologia”. Desse modo, o signo deve ser entendido na cadeia de comunicação verbal ininterrupta e não por meio de formas linguísticas isoladas, circunscritas a um sistema pretensamente abstrato a ser assimilado pelo locutor na conformidade à norma da forma utilizada, mas sim na nova significação que essa forma adquire no contexto.

Pode-se dizer que, para o Círculo, o signo nada mais é do que a função que objetos materiais exercem na vida social, manifestando-se em uma dupla materialidade, ou seja, ele

⁷³ Para Bakhtin, o domínio da ideologia coincide com o domínio dos signos, uma vez que a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, sendo, portanto um veículo ideológico.

⁷⁴ A denominação *Círculo de Bakhtin* refere-se a um grupo multidisciplinar de intelectuais que se reuniu regularmente entre os anos de 1919 a 1929 para debater ideias, primeiro em Nevel e Vitebsk e, posteriormente, em São Petesburgo. Dessa forma, O “Círculo bakhtiniano” foi reconhecido como tal pelos estudiosos e comentaristas das obras a partir da constatação de relações dialógicas da produção do (s) pensador (es) russo (s). A polêmica sobre a autoria das produções torna-se menor diante da riqueza das obras. Em nome do próprio princípio dialógico, convencionou-se adotar Círculo bakhtiniano ao referir-se ao conjunto das produções, independentemente da assinatura nas obras.

⁷⁵ A obra “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” foi publicada pela Editora Ressaca, em Leningrado, no ano de 1929, tendo como autor Valentin Nikolaevitch Voloshinov, parceiro de Bakhtin no Círculo.

existe fisicamente e tem um sentido sócio-histórico dado pelas relações sociais em um determinado contexto social que traz em si uma marca valorativa ao representar a realidade, Por esta razão, todo signo é ideológico e

um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. (BAKHTIN, 2006, p. 31)

Na visão do Círculo, a compreensão do fenômeno da linguagem não poderia ser explicada apenas com a língua, sendo compreendida como sistema neutro e abstrato. Ela precisava ser compreendida na perspectiva de um processo ininterrupto, que ocorre no fluxo da interação verbal social. Assim, para o pensador, a língua é um produto sócio-histórico, produto, por assim dizer, da atividade humana coletiva que reflete e refrata o contexto econômico e social da sociedade (*ibidem*). Logo:

O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. (*ibidem*, p. 32)

Na perspectiva do Círculo, pode-se caracterizar a ideologia como um fenômeno da linguagem que ganha, por meio do signo verbal⁷⁶, sentidos múltiplos que identificam e assumem diferentes posições sociais.

De acordo com Bakhtin (1993b, p.277), a linguagem não é um dom divino, muito menos uma dádiva da natureza. Ela é “o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sócio-política da

⁷⁶ Destacamos que, para Bakhtin (1992, p. 33), o signo ideológico pode ser mais facilmente percebido, no cotidiano, através do signo verbal. Entretanto considera que esse não é o único tipo de signo ideológico. O autor atesta que “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.”.

sociedade que o tem gerado”⁷⁷. Conforme explica o pensador russo, o homem, na tentativa de dominar a natureza, interage com ela e com outros homens. Transforma e transforma-se, criando significações e sentidos. Assim, a linguagem constitui-se, para Bakhtin (1993 b), como uma produção social da vida humana, refletindo os elementos e as contradições de sua organização econômica, política e social.

Essa concepção acerca da linguagem é construída por Bakhtin (1999) a partir da crítica às principais teorias linguísticas de sua época, que são agrupadas pelo autor em duas grandes correntes: o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista.

Bakhtin (*idem*) destaca Saussure como principal representante do objetivismo abstrato. Para ele, essa corrente reduz a língua a um sistema abstrato de normas e regras de combinação externa ao sujeito, enquanto que a fala é entendida como um ato individual. Para o autor, além de dicotomizar língua e fala, essa tendência acaba por priorizar, em seus estudos, apenas os aspectos normativos e objetivos da língua.

Quanto ao subjetivismo idealista, Bakhtin (*idem*) expõe que essa corrente, que tinha como principal representante o estudioso Humboldt, considerava o fenômeno linguístico como ato significativo de criação interna, regido por uma psicologia individual e pela linguística como ciência da expressão, da criação estética e artística. Enquanto para o objetivismo abstrato, a valorização recai em uma linguagem formal, através dos estudos gramaticais e lexicais, nessa outra tendência o interesse incide no aspecto interior e subjetivo da fala como fundamento da língua.

Assim, ao criticar essas duas correntes, Bakhtin (*idem*) propõe a prática viva da língua como o núcleo da realidade linguística. Nas palavras do autor,

⁷⁷ Tradução livre do espanhol.

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1999, p.123).

Assim, por meio do fenômeno da interação verbal, a língua é compreendida como expressão das relações e tensões sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material nas diversas produções de linguagem. Conforme explica Bakhtin (*idem*),

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar (...) Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (p.108).

Dessa forma, toda vez que interagimos e nos comunicamos (através da linguagem oral, da escrita e de outras formas de comunicação), estamos participando do processo de constituição dessa língua. Nessa perspectiva, Bakhtin (1992, p. 113), aprofundando suas reflexões sobre a relação palavra, enunciado e ideologia, afirma que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Para o pensador russo:

cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2006, p.660)

Podemos então caracterizar a ideologia como sendo um fenômeno de linguagem que, a partir das ininterruptas interações sociais, ganha, através do signo verbal, sentidos variados que aderem e assumem diferentes posições sociais. Sendo assim, a linguagem, enquanto sistema compartilhado por distintos grupos sociais, torna-se um poderoso veículo de conflitos ideológicos diversos dentro de diferentes contextos. Bakhtin (1992, p.95) atesta que

De fato, a forma linguística, como acabamos de mostrar, sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um **contexto ideológico** preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós **ressonâncias ideológicas** ou concernentes à vida. (grifos nossos)

Além dos postulados expostos, buscamos na extensa obra de Bakhtin, algumas categorias teóricas que, por estarem diretamente ligadas ao objetivo da pesquisa, ajudaram-nos na delimitação e compreensão do nosso objeto de investigação. Elas serão desenvolvidas a seguir, pois seus modos de compreensão abrem caminhos para análise dos dados, acrescentando elos nessa cadeia infinita de enunciados que se entrelaçam por entre direções distintas.

5.2 Encaminhamento metodológico

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

Bakhtin

A concepção histórico-cultural e dialética da produção do conhecimento, que considera o texto como dado primário, só pode ser compreendida no âmago das relações dialógicas, porque, como aponta Bakhtin (2003, p. 319), “[...] por toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e resposta, isto é, diálogo”. Partindo desse princípio baktiniano, conduzimos nossa investigação buscando dialogar com o conjunto de documentos que compuseram o *corpus* documental da pesquisa, na intenção de analisar o contexto sócio-histórico da constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e do programa PPL. Segundo Gil (2002), a pesquisa com base documental foi elaborada para investigar documentos escritos, reunidos na ocasião e

tornados públicos em relação ao tema de estudo. Nesse sentido, investigamos uma variedade de fontes documentais concernentes à constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e ao PPL.

Ao fazermos uso da pesquisa de cunho documental no campo da educação, segundo Ludke & André (1986, p.39), existem três pontos positivos:

1. os documentos são uma “[...] fonte estável e rica”. Sendo assim, podem ser revisitados inúmeras vezes e subsidiar o trabalho de diversos pesquisadores sob diferentes olhares de investigação, como Bortoni-Ricardo, S. M. & Pereira (2006), Barbosa (2008), Pereira (2008), Pirola & Moraes (2009) e Alferes (2009), que tomaram o PPL como objeto de estudo, porém sob diferentes temáticas, conforme verificamos no segundo capítulo deste estudo;
2. as fontes documentais “[...] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”, sendo assim, acreditamos que, por meio da análise do discurso sobre a Constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e PPL, é possível compreendermos as posições ideológicas acerca do professor tutor da área de alfabetização e linguagem e o contexto sócio-histórico e político em que foram produzidas; e
3. esse tipo de pesquisa permite a análise dos documentos sem a presença física de quem os construiu.

Nesse cenário, entendemos que investigar a constituição do PPL, em um conjunto de fascículos elaborados pelos Centros de Educação das universidades brasileiras, é também analisar discursos sobre o professor tutor do PPL, pois os fascículos possuem uma natureza intrinsecamente social que lhes permite definir a presença de sujeitos e de história em sua existência concreta, uma vez que se constituem em formações interdiscursivas numa determinada esfera da comunicação humana e numa circunstância específica que imbrica tanto os discursos precedentes quanto os posteriores, visto que “(...) cada locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN, 2004, p. 16).

No caso do PPL, tal auditório constitui-se nos professores alfabetizadores brasileiros e nos professores tutores. Desse modo, em consonância com os pressupostos teóricos que orientam este estudo, consideramos apropriado utilizar as contribuições bakhtinianas para uma análise desses discursos, materializados no conjunto de documentos e especificamente no manual do tutor.

Desse modo, é importante ressaltar que Bakhtin (2005) não postulou um corpo de conceitos e categorias linearmente organizados para funcionar como proposta teórico-analítica fechada, mas seu pensamento contribuiu para configurar um conjunto de preceitos que favorecem, como salienta Brait (2006, p.29), a postura dialógica do pesquisador diante do corpus discursivo. Nessa perspectiva, entendemos que o nosso papel, como sujeito pesquisador, é o de um interlocutor ativo e atuante dentro do processo de comunicação interativa com os discursos do outro, visto que o processo da compreensão e da produção de sentidos desenvolvem-se, primordialmente, no “(...) complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro” (BAKHTIN, 2003, p. 380), ou seja, a partir do acontecimento da vida do texto, do encontro de dois sujeitos, de duas consciências pensantes, pois “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados” (BAKHTIN, 2006, p.9). Nesse encontro, o sujeito pesquisador “(...) não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se, uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Desse modo, coube-nos uma atitude responsiva diante dos discursos sobre o fascículo do professor tutor da área de Alfabetização e Linguagem que se encontram materializados no material escrito.

Em decorrência desse posicionamento, acreditamos que tecer uma análise documental do fascículo do professor tutor, alicerçada numa perspectiva dialógica, ultrapassa o

reconhecimento daquilo que os documentos mostram acerca do tutor, mas pressupõe compreender quem são esses sujeitos, o que dizem e quais os lugares que esses sujeitos ocupam na sociedade e no cenário da formação de professores.

Portanto, para entender determinado discurso sobre o professor tutor, não basta analisarmos os aspectos sintáticos léxico-semânticos do discurso. Conhecer a significação das palavras que o compõem depende, também, de conhecermos os elementos que fazem parte da situação extraverbal, ou seja, a finalidade do discurso, o momento histórico em que foi produzido, o caráter ideológico do discurso, a identidade dos interlocutores, os discursos dos outros que se entrecruzam no interior do texto, o contexto comunicativo no qual foi produzido.

Circunscrevendo, então, nosso trabalho no princípio dialógico⁷⁸ que norteia uma pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica, buscamos ouvir e entrelaçar as vozes dos professores tutores por meio de entrevista coletiva e analisar os discursos, documental e docente, que ecoavam no meio do PPL, acerca do professor tutor e da sua efetivação na prática pedagógica das secretarias de educação.

Durante as atividades de pesquisa de campo, observamos a necessidade de formulação de um questionário com a finalidade de se obter a opinião dos professores tutores sobre o PPL e retratar a efetiva implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de professores no estado do Rio de Janeiro.

As transcrições e o processo de compreensão dos dados são práticas discursivas que se constituíram em uma trama complexa de ditos e não-ditos, que envolveu não somente o contexto imediato, mas englobou e inter-relacionou-se com o contexto social mais amplo,

⁷⁸ Para Bakhtin (1992, p.123), “o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”.

sócio-político e educacional. São essas questões que passamos a discutir nos tópicos seguintes.

5.3 Os instrumentos de pesquisa

A complexidade do contexto desta pesquisa, em que, por um lado, a pesquisadora também havia exercido o papel de tutora, e por outro, os professores tutores encontravam-se no segundo ano de formação de tutoria, justifica nossa filiação a uma vertente sócio-histórica, pois a necessidade de se estabelecer uma triangulação de dados permite-nos perceber os fazeres e os saberes dessa comunidade de aprendizagem, ou seja, os professores tutores no segundo ano de formação, sendo que esse grupo de pessoas compartilha interesses, objetivos e metas, repartindo e construindo saberes para a consecução dos objetivos do PPL nas secretarias de educação de sua localidade.

A partir desse contexto, que foi se constituindo no próprio percurso das ações de campo, é que as etapas dessa pesquisa estabeleceram a necessidade do uso de diferentes instrumentos, incorporados em função das contingências empíricas que se nos apresentavam. Assim, nossa geração de dados foi realizada por meio de:

- a) coleta dos documentos de constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e do Programa Pró-letramento;
- b) análise do discurso do fascículo do tutor;
- c) entrevista coletiva com os professores tutores; e
- d) questionário com perguntas abertas e fechadas preenchidas pelos professores tutores.

Essa multiplicidade de instrumentos é relevante, pois nos permitiu um olhar sob o prisma de quem “os olha de dentro”, ou seja, o olhar de alguém que faz parte desse contexto

exercendo o papel de tutora. Assim, nesse esforço de ver o mundo pelo olhar do outro, a constituição de nosso olhar está filtrado pela teoria a qual lhe dá suporte para perceber os vieses dos fatos e dos dados, logo também utilizamos seu “excedente de visão” (BAKHTIN, 2003, p. 218)

Esses instrumentos foram utilizados em duas etapas. A primeira é correspondente ao semestre inicial de 2008, entre janeiro e junho. A segunda etapa corresponde a cinco encontros de formação de tutores realizados em junho, setembro, novembro e dezembro de 2008 e em março de 2009, período em que foram realizadas as entrevistas coletivas e aplicado o questionário.

Para melhor compreensão da ordem em que os instrumentos foram sendo utilizados ao longo da pesquisa, observemos o quadro abaixo:

Instrumento	Objetivo(s)	Período
Coleta documental	Reunir os documentos de constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores e do Programa Pró-letramento.	Janeiro a julho de 2008
Entrevista coletiva	Conhecer as concepções sobre o programa dos professores tutores.	Junho, setembro, outubro e novembro de 2008 e março de 2009
Aplicação de questionário	Mapear: a) funcionamento do programa no RJ e b) compreender as ações dos professores tutores no PPL.	Novembro de 2008

Quadro Instrumento: geração de dados e uso dos instrumentos de pesquisa

Isoladamente esses instrumentos nos trazem uma série de informações pertinentes para essa pesquisa, eles asseguram a observação de uma composição do corpus multiforme e

viabilizam uma análise que resulta do cruzamento dos significados atribuídos nas interações mediadas por cada um dos diferentes instrumentos.

5.4 O fascículo do tutor

Iniciamos a análise pela caracterização da esfera de produção e circulação do fascículo do tutor. Compreender a esfera significa compreender os discursos que nela se fazem e circulam e, dessa forma, não abstrair o fascículo do tutor de seu espaço-tempo discursivo.

A esfera de produção do fascículo do tutor é a esfera acadêmica, e a de circulação é a formação de professores da educação básica na área de alfabetização e linguagem, como cada esfera tem sua própria finalidade e, em função dessas, definem-se papéis e lugares sociais para seus integrantes. Assim, nesse contexto, uma “nova” voz se faz ouvir na formação continuada de professores, entre a escola e a universidade, pois “a formação passa a ter novos agentes que se identificam como formadores” (ANDRADE, 2004, p. 19). Numa esfera em germe, marcada pela interlocução entre a universidade e o ensino, o professor tutor constitui-se em um novo elo nessa cadeia de enunciados, assim, a orientação social dos enunciados do fascículo do tutor é direcionada aos professores tutores das redes estaduais e municipais de ensino.

Dessa forma, ao examinar a esfera na qual se realizam os tipos de interação social, é preciso analisar as relações cotidianas de produção, pois, como a interação social é estratificada, porque são estratificadas as atividades humanas, cada espaço-tempo de interação, cada “variedade de comunicação social” (BAKHTIN, 1981) cria seus próprios gêneros e seus próprios sistemas.

Segundo Andrade (2004, p. 79),

no cenário nacional o campo da formação docente está construindo sua história, num diálogo entre discursos que se estabelecem nos campos universitário e escolar e dão aos interlocutores possibilidades de construção de identidades

Dessa forma, reconhecemos o fascículo do tutor como uma interlocução entre os saberes científicos e saberes da formação docente, constituindo um discurso de formação docente.

Primeiramente, é interessante notar que a presença do material destinado ao tutor foi condição apresentada no edital da rede, pois, sendo o PPL em formato de EAD, era vital o “desenvolvimento de projetos de formação de tutores para o programa” (BRASIL, 2003, p.13).

Na introdução do fascículo do tutor, evidencia-se que

o objetivo da **preparação do fascículo foi de contribuir para a preparação em relação ao trabalho** de orientador de estudos, uma vez que você possa, por meio das discussões realizadas, compreender, propor e buscar resolver problemas que possivelmente vem enfrentando em **seu trabalho de formador** (grifos nossos)

No texto do fascículo do tutor, mais precisamente na seção acima mencionada, há recorrentes enunciados, como o citado anteriormente, que definem o papel do fascículo do tutor como orientador da prática de formação docente. Em decorrência desse posicionamento, acreditamos que tecer uma análise documental do fascículo do tutor, pautada pela perspectiva dialógica, ultrapassa o reconhecimento daquilo que o fascículo mostra acerca do professor tutor, mas pressupõe compreender como se sustentam essa concepção, em que circunstâncias, quais os sujeitos que dizem e quais os lugares que esses sujeitos ocupam na sociedade, sob a égide de qual grupo político e em qual época o fascículo do tutor insere-se.

Portanto, para entender determinado discurso sobre a temática do professor tutor, depende, também, de conhecermos os elementos que fazem parte da situação extraverbal, ou seja, a finalidade do discurso, o momento histórico em que foi produzido, o caráter ideológico do discurso, a identidade dos interlocutores, os discursos dos outros que se entrecruzam no

interior do texto, o contexto comunicativo no qual foi produzido, conforme analisamos no terceiro capítulo da presente dissertação.

Tendo em vista essas considerações, acreditamos que, numa perspectiva bakhtiniana, é na passagem da significação para o tema que o pesquisador apreende a historicidade do texto, ou seja, compreende o texto como um objeto linguístico-histórico constituído pelos efeitos da língua na ideologia e na materialização dessa na língua. Observamos, então, que, a partir dessa passagem, é possível ao pesquisador perceber como os discursos sobre o professor tutor em análise funcionam, como produzem sentidos, como realizam a discursividade que os constitui e como as relações de poder que estão imersas nos discursos constituem-se.

Para isso, em nosso trabalho analítico e interpretativo do fascículo do tutor do PPL, procuramos nos ater “[...] primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2003, p. 319), porque acreditamos, ainda concordando com Bakhtin (2005), que os discursos materializados no texto do fascículo do tutor são atravessados por uma multiplicidade de vozes que revelam as consciências falantes presentes nos enunciados.

Neste contexto é que buscamos olhar o fascículo do programa, procurando construir com eles uma relação dialógica, a fim de identificar as múltiplas vozes que sustentam o discurso sobre o professor tutor que fundamenta o referido programa de formação de professores.

Iniciamos por investigar especificamente os enunciados produzidos na capa do fascículo do tutor, pois é necessário “analisar as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza” (BAKHTIN, 2006, p.124). Assim, verificamos que, entre a primeira e a segunda versão do fascículo, há uma nomeação distinta. Primeiramente o nome dado ao fascículo era *Manual do tutor* e, posteriormente, passou a intitular-se *Formação de professores: fundamentos para o trabalho de tutoria*.



Figura 36: Capa do fascículo do tutor

Inicialmente, com uma atitude inquisitiva e ciente de que “toda palavra é ideológica” (BAKHTIN, 2006, p.122), examinamos que a relação do emprego e da escolha da palavra diz muito. Dessa forma, ao consultarmos o verbete *manual*, no dicionário eletrônico Houaiss, verificamos que, dentre as definições para a palavra, encontramos as seguintes: 1.obra de formato pequeno que contém noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, técnica, programa escolar etc.; 2. livro que orienta a execução ou o aperfeiçoamento de determinada tarefa; guia prático e 3. livreto descritivo e explicativo que acompanha determinados produtos, orientando acerca do uso, da conservação, instalação etc.

Consideraremos o manual do tutor como um gênero discursivo, conforme estudos do Círculo de Bakhtin, que no texto intitulado “O problema dos gêneros do discurso”, define que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1993, p.262). BAKHTIN afirma ainda que todo gênero discursivo define-se por três elementos essenciais: o seu conteúdo temático, sua forma composicional e sua configuração específica de unidade linguística. Em outras palavras, apresenta três dimensões indissociáveis:

- ✓ tema – conteúdo individualmente avaliado e ideologicamente marcado;

- ✓ forma composicional – modo de composição do dizer;
- ✓ estilo – marcas específicas de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor.

Essa definição está presente em boa parte dos trabalhos de pesquisa realizados na atualidade, visto que o estudo tem ampla repercussão nas últimas décadas no Brasil. Reconhecer os meandros das diferentes concepções que as pesquisas têm adotado e suas repercussões em trabalhos aplicados têm-se tornado tarefa complexa. Dois estudos muito claros a esse respeito são o de Bunzen (2004), que estuda os pressupostos teóricos constitutivos de três correntes que tratam de gêneros: a Nova Retórica, a Escola de Genebra e a Escola de Sidney, e o de Rojo (2005), que, ao procurar aproximações e distanciamentos na utilização das expressões “gêneros de texto” e “gêneros discursivos”, bem caracterizam diferentes abordagens desse objeto.

Não é intenção desse trabalho observar traços do que constituiria um “modelo” de manual de formação de tutor, como diversos estudos têm feito em relação a diversos gêneros. A modalização parece contradizer a concepção bakhtiniana, pois o estatuto de um gênero dá-se por descrição/desconstrução de suas recorrências e suas variabilidades, todavia, conforme constata Rojo (2007, p.1766), tem-se ignorado a heterogeneidade da concepção bakhtiniana e ressaltado a estabilidade, “muito à maneira do formalismo que o Círculo contestava”.

Compreendendo o Manual do tutor como um gênero discursivo, é necessário conceituá-lo. Nesse sentido, primeiramente é preciso destacar que as condições de produção da escrita e dos leitores são distintas no Manual, o que, de fato, interfere nas marcas definidoras das características de um mecanismo discursivo de projeção, em que os autores possuem uma função responsiva de autoria, pois “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve). Formas, aspectos e subaspectos que o ato do autor pode assumir” (BAKHTIN, 2003, p. 331), assim consideramos autores e produtores dos enunciados, presentes no texto em análise, os professores pesquisadores universitários, que representam a universidade.

Os autores projetam o leitor do fascículo, que é o professor tutor, estabelecendo-se uma relação dialógica entre o autor e o leitor projetado que possui “uma ação de formação” (BRASIL, 2006, p.6). Nessa perspectiva, conceituamos o gênero discursivo Manual do tutor como um gênero que orienta e prescreve a execução da ação de formação, tendo como tema a formação profissional docente no formato de EAD. Sua forma composicional possui um uso específico da linguagem em que os saberes científicos e docentes entrecruzam-se, aliando abordagens teóricas e práticas, e seu estilo é fortemente marcado pela esfera da formação em que os modos de dizer e os traços enunciativos do locutor trazem a “voz” do saber docente para compor um gênero singularmente marcado por uma relação de complementaridade entre o saber científico, o saber da formação e o saber docente, como verificamos nesse fragmento do texto “(...) buscamos articular abordagens teóricas com situações práticas e, especialmente, propusemos reflexões para que você confronte com sua própria experiência (...)” (BRASIL, 2006, p.7).

O Manual do tutor é um gênero discursivo com tema, estilo e forma composicional próprios, mas, ao mesmo tempo, como acontece com qualquer gênero, carrega marcas de outros na sua constituição.

Retomando a ideia de Bakhtin (2003), de que a variedade de gêneros é infinita, pois a atividade humana é incessante, esse movimento inesgotável está nos gêneros discursivos que são produzidos em qualquer esfera e mostra-se na mistura de enunciados e vozes que o compõem, formando um diálogo entre os gêneros.

O Manual do tutor é um texto que articula a voz docente à dos autores estudados na academia, no campo da formação, sendo então o resultado do diálogo entre o gênero relato de experiência e o gênero texto acadêmico, formando um discurso que objetiva atingir especificamente o professor tutor.

Segundo Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são historicamente constituídos pela práxis linguística dos sujeitos, a fim de atender as suas necessidades de interação nas diversas esferas de ação e de convivência social (científica, política, técnica, cotidiana, dentre outras). Assim, os gêneros organizam e modulam os enunciados, de acordo com as finalidades e as especificidades pretendidas. Nas palavras do autor,

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2006, p.302).

Nessa perspectiva, os gêneros do discurso passam a fazer parte do repertório discursivo dos falantes, da mesma forma que ocorrem na aquisição da língua materna, através das diversas interações e do contato dos sujeitos com os enunciados concretos veiculados nas diferentes esferas sociais.

A partir disso, Bakhtin (1992, p. 279) reconhece toda a riqueza e a variedade dos gêneros, pois, como afirma o próprio autor, “cada esfera (da) atividade (humana) comporta um repertório de gêneros do discurso que vão diferenciando-se e ampliando-se, à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”. Assim, a esfera da formação docente vem se desenvolvendo e criando seus gêneros próprios e seu discurso.

Conforme explica, ainda, o pensador russo, a heterogeneidade dos gêneros (orais e escritos) é imensa, abrigando desde uma réplica de um diálogo cotidiano até uma exposição científica e um romance volumoso. Portanto, para ele, a variedade e a complexidade desses gêneros estão relacionadas à própria diversidade da produção humana.

Assim, o gênero do discurso manual do tutor, numa perspectiva bakhtiniana deve ser concebido como um gênero relativamente estável, que apresenta estabilidades/flexibilidades, e as relações com outros gêneros deixarão marcas do diálogo entre os gêneros, orais e escritos, procurando estabelecer um discurso de formação.

Diante da diversidade de gêneros discursivos, Bakhtin (1992) reconhece a dificuldade de se trabalhar com o traço comum entre os enunciados, com a sua natureza verbal e com uma conceituação formal de gênero. Devido a isso, o autor critica as classificações tradicionais dos gêneros, já que essas não absorvem a totalidade das formas discursivas a que pertencem os enunciados. Para o autor, o equívoco dessas classificações é resultante de “uma incompreensão na natureza dos gêneros dos estilos da língua” (*ibidem*, p.285). Entretanto, apesar de não fazer uma tipologia, o autor distingue os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos).

Para Bakhtin (1992), os gêneros do discurso *primários* possuem uma relação imediata com o contexto existente e com a realidade dos enunciados alheios, constituindo-se, assim, na interação verbal espontânea da vida cotidiana. São aparentados com a oralidade e tendem a ser mais interativos, embora incluam muitos gêneros da escrita informal, de circulação privada, como cartas e bilhetes.

Por sua vez, os gêneros *secundários* constituem-se “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (*ibidem*, p.281) e tendem a ser mais monologizados. Conforme explica o autor, os gêneros secundários repousam sobre as instituições sociais e tendem a explorar e a recuperar os discursos primários, que perdem, desde então, sua relação direta com o real para tornarem-se mais complexos. Em contrapartida, os gêneros secundários também exercem uma influência muito forte sobre os gêneros primários.

Especificamente no Manual do tutor, há a recuperação do discurso primário que explora e retoma experiências de ação de formação de professores tutores, conforme observamos nos fragmentos abaixo

Eu sempre trabalho fazendo uma ‘troca’ entre elas, uma ajudando a outra; [...], a gente vai fazendo ganchos do que uma fala, do que a outra fala, fazendo esse intercâmbio de idéias, essa reflexão em cima do texto, trazendo para sua vida

pessoal e para sua vida profissional. Sempre pensando na mudança da prática lá na sala de aula.” (Sandra) (BRASIL, 2006, p. 7)

No último dia eu faço o mesmo. Então: ‘Você lembra quando entrou aqui, qual foi palavra?’ Elas não lembram. Aí elas fazem uma retrospectiva. Aí depois eu mostro aquela folha e digo ‘Veja, antes você era ansiosa, e hoje, como é que você se coloca?’ Pra gente realmente fazer uma avaliação em cima do que você se propôs a fazer ao entrar no curso e realmente você fez em todo esse período. Enquanto grupo eu me doe? Enquanto crescimento, eu cresci? (Beth) (BRASIL, 2006, p.7)

Então eu vejo esse papel, essa importância de você realmente valorizar o ser humano enquanto pessoa, enquanto profissional, então eu vejo que o meu trabalho não é em vão, porque eles vêm com todas essas diferenças mas a partir do que pode acontecer ali [no espaço do curso] eles podem ter uma nova vida. (Sandra) (*ibidem*, p.13)

A recuperação do discurso primário traz a réplica de um diálogo (BAKHTIN, 2008, p. 225) entre o autor e o leitor, pois há uma atitude responsiva diante da palavra do outro que busca corresponder a réplica do outro, no caso, o professor-tutor. Dessa forma, essa voz de outros tutores são portadoras de pontos de vista e de apreciações, precisamente necessárias ao autor do fascículo, pois ratifica suas posições em relação ao trabalho a ser realizado pelo professor tutor.

É importante destacar que o discurso do fascículo reflete também as características projetadas para o professor tutor por meio de um discurso referencial e direto, nomeando, comunicando, e enunciando que

são requeridas de você, (...), algumas **qualidades** como maturidade emocional, capacidade de liderança, bom nível cultural, sensibilidade, capacidade de empatia, cordialidade e saber ouvir. Além disso, são necessários conhecimento global e articulado da escola com todas as implicações do contexto educacional, competência técnico-pedagógica, ou seja, domínio dos saberes de ofício e capacidade de mobilização de grupos para envolver os cursistas no processo de ação-reflexão-ação sobre o trabalho educativo. (*idem*, p. 16)

A prática pedagógica do professor tutor também é prescrita por meio do discurso dos especialistas representado no *Manual* do tutor sob a forma de um discurso orientado ao professor tutor, elaborando uma “inter-relação dialógica entre as palavras diretamente significativas dentro de um contexto” (BAKHTIN, 2008, p. 215).

Assim, por meio das relações de afirmação e complemento, é construído, no desdobramento dos enunciados do fascículo, um discurso de autoridade, pois, segundo o referencial teórico adotado nesse trabalho, todo o dizer tem uma direção significativa, determinada pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade, uma vez que os conflitos da língua refletem os conflitos de classe e a hierarquia social. Desse modo, no espaço discursivo do fascículo do tutor, os enunciados precisam ser compreendidos como um elo na cadeia de comunicação entre a universidade e os professores tutores. Logo, o discurso de autoridade é direcionado para as ações do professor tutor que precisa:

- Atuar como mediador; conhecer a realidade dos professores em todas as dimensões (pessoal, profissional, social, familiar, etc.).
 - Expressar uma atitude de receptividade diante do professor e assegurar um clima motivacional.
 - Oferecer possibilidades permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação.
 - Introduzir estímulos, situações instigantes e paradoxais para assegurar a atenção dos professores.
 - Usar exemplos ligados a situações reais dos professores para que na aprendizagem intervenham aspectos pessoais e emocionais e não seja só uma assimilação intelectual.
 - Considerar os conhecimentos teóricos e práticos que os professores possuem, aprofundá-los e aproximá-los dos desconhecidos de maneira progressiva e moderada.
 - Orientar os professores para um processo de curiosidade pelo desconhecido e para a pesquisa.
 - Oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de decisões.
 - Propiciar atendimento individualizado e cooperativo, numa abordagem pedagógica centrada no ato de aprender que põe à disposição dos professores recursos que lhe permitam alcançar os objetivos no curso, da forma mais autônoma possível.
- A atividade mais intensa e de proximidade entre o professor orientador e os professores cursistas acontecerá, provavelmente, nos encontros presenciais de grupo de estudo. Nesses momentos, muitos são os procedimentos metodológicos que você poderá utilizar para a dinamização do trabalho, mas a opção sempre vai depender das características do grupo. Assim, tais momentos podem ser efetivados por meio de diálogos, de confrontos, de questionamentos, de problematizações, de discussão entre diferentes pontos de vista, das diversificações culturais e do respeito entre formas próprias de se ver e de se portar frente aos conhecimentos. Estruturar esses momentos de trabalho, sendo capaz de envolver a todos os professores nos processos de discussão e reflexão, é uma das capacidades importantes do professor orientador. (BRASIL, 2006, p.20)

Observamos, alicerçados no pensamento bakhtiniano, que, no fascículo do tutor, há transmutação dos gêneros discursivos primários em secundários, realizando uma tentativa

de conservação da forma e do significado cotidiano, visando à integração da realidade como um todo. Entretanto, nesse mesmo momento, ocorre uma transformação dos elementos discursivos e algo mais é produzido: surge um novo enunciado que não é mais da vida cotidiana, mas de características complexas (secundário). Assim, a fala pessoal do professor tutor, registrada ao longo do fascículo, passa a ter características do eu e do social, constituindo um diálogo que se estabelece entre o autor e o leitor/ professor tutor.

Segundo Bakhtin (1992), existe um profundo dialogismo entre os gêneros do discurso relacionados à vida cotidiana (primários) e os mais elaborados (secundários). Conforme destaca Faraco (1996, p. 122-123), o caráter dialógico da linguagem “contém um potencial heurístico imenso para os estudos linguísticos, psicológicos, literários, estéticos, culturais em geral”, pois permite a realização e a interação das diversas formas de atividades linguísticas.

Nesse sentido, torna-se necessário diferenciar, ainda, o termo diálogo, da ideia de dialogismo numa concepção bakhtiniana. Para Bakhtin (1999, p. 123),

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja

De acordo com Amorim (2001), o diálogo é apenas uma forma mais exteriorizada e superficial de dialogismo. Por sua vez, a dialogia é a categoria teórica na qual está centrada toda a filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin. Conforme explica o autor,

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem como já dissemos materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar autor, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2008, p. 210)

O princípio do dialogismo arquitetado pelo Círculo é bastante complexo, pois não pode ser reduzido à presença física de dois participantes em interação e não corresponde a apenas uma dimensão mais social, de permanente diálogo ‘externo’ entre os sujeitos sócio-históricos. O dialogismo proposto pelo Círculo envolve tanto uma dimensão social quanto àquela que se pode chamar de constitutiva, porque é inerente ao próprio dizer. Refere-se ao fato de o leitor/ouvinte já estar nas palavras do enunciador: ao falar ou escrever, o sujeito sempre considera as futuras réplicas de seu interlocutor, o que garante que o outro, a quem o discurso se dirige, esteja nas próprias palavras do autor.

Outra forma de analisar o aspecto constitutivo é conceber a *minha* palavra como assimilação de palavras alheias, portanto de palavras de outros. As palavras que são próprias do sujeito no momento da fala já foram de outro(s). Ninguém é um Adão bíblico,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (BAKHTIN, 2003, p.272)

Para o filósofo russo, ao nascer, cada sujeito encontra milhares de enunciados já dados, já construídos, do seu círculo e alheios, pois “viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc.” (BAKHTIN, 2003, p.348). A transformação do enunciado dos outros em seus é que garantirá a participação do sujeito no “simpósio universal”. É por isso que cada “enunciado é um elo na corrente complexa organizadas de outros enunciados” (*idem*, p. 272). Como afirma BAKHTIN, cada palavra procede de alguém e também se dirige a alguém

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN, 2006, p.107)

Portanto podemos considerar o dialogismo bakhtiniano um tanto “externo”, porque envolve sujeitos e falantes e “todo falante é por si só um respondente em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2003, p.272), pois o caráter responsivo ativo dos enunciados pressupõe a existência de outro, esteja ele ligado nas palavras ‘assimiladas’ do autor, esteja no ouvinte pressuposto a quem essas palavras se dirigem. É por isso que a alteridade bakhtiniana é eminentemente discursiva e constitutiva, o outro já está no que se enuncia, institui-se no dizer do autor no ato da enunciação. Uma atitude de análise de enunciados, então, não o procura fora dos dizeres produzidos, porque ele está *no dizer*, constituindo internamente este dizer.

A relação autor-interlocutor determina tanto o que é dito como o que é compreendido. Dessa forma, o *ethos* gerado por meio dessa relação é determinante dos dizeres dos professores universitários autores do fascículo do tutor e dos docentes leitores tutores e cria expectativas em relação ao texto acadêmico que será recebido posteriormente.

Nessa perspectiva, como gênero discursivo, o manual do tutor pode ser considerado uma resposta da universidade ao professor tutor, o principal interlocutor do fascículo, o que é transparente em alguns segmentos do texto:

A todo esse esforço soma-se aquele exigido pela própria formação a distância, uma modalidade que exige maior disciplina e conscientização e, portanto, autonomia. Em relação a isso, esperamos que o trabalho com o fascículo seja motivadora permitindo a você vivenciar a experiência pela qual os professores também vão passar. (BRASIL, 2006,p. 7)

É importante que você perceba que ao pensarmos “ensino”, não podemos pensar isoladamente a atividade que ocorre dentro no espaço a sala de aula envolvendo professor e alunos, porque ensino pressupõe também a definição do currículo, a organização da escola, os processos de gestão, as condições de trabalho, a relação com a comunidade, a política educacional. Enfim, todas as questões que envolvem a profissão. (*ibidem*, p. 7)

Nesse sentido, (...) estaremos buscando contribuir com você, enquanto organizador e coordenador de um processo de formação (...) (*ibidem*, p.8).

Embora para você possa parecer “natural” que toda formação de professores contribua com eles, auxiliando-os a aprender profissionalmente e a avançar, nem sempre é assim que ela acontece, mesmo que essa seja sempre a intenção (...) (*ibidem*, p.8)

A utilização do pronome *você* no enunciado do fascículo apresenta a instauração de uma relação de proximidade entre as autoras do fascículo e o leitor, ou seja, o professor tutor, configurando as interações discursivas na formação. Concomitantemente a essas interações, afirma-se no fascículo que a experiência docente é valorizada.

De acordo com Bakhtin (1993, p.89), qualquer “discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro” (p. 89). Ao constituir-se na atmosfera do “já-dito”, o discurso do fascículo do tutor orienta-se, não somente para um discurso-resposta do que ainda não foi dito, mas também busca estabelecer um diálogo com o que já estava posto e construído socialmente. Portanto, neste fascículo há um diálogo que projeta o tutor e o professor como executores de tarefas, logo

Os esforços de aprendizagem não necessitam de nenhum tipo de recompensa monetária ou carreirista, mas sim do aumento e melhoria de conhecimentos, da maior capacidade de compreensão e da interação interpessoal e com a realidade cotidiana na vida em geral e, em especial, no exercício da profissão (BRASIL, 2006,p.30)

Segundo os estudiosos do Círculo, o interlocutor está pressuposto nas palavras do autor do texto, assim, ao prosseguir a análise, apresentaremos alguns extratos transcritos do fascículo em que o discurso reflete e refrata concepções sobre os sentidos atribuídos ao papel do professor tutor,

Extratos	Sentidos
“Na área de alfabetização e Linguagem, a estrutura do Pró-Letramento está alicerçada em material produzido pelos Centros da Rede de Formação (...) os quais serão objeto de estudos dos professores(...) sob a coordenação de um professor orientador (tutor) ” (p.6)	professor orientador(tutor)
“(...) sua ação será eminentemente uma ação de formação que estamos utilizando a nomenclatura orientador de estudos em substituição à expressão tutor ” (p.6)	
“Esses professores orientadores (às vezes chamados tutores (...)) ” (p.18)	

“Como orientador de estudo , você passa a constituir uma “rede (...)” (p.6)	orientador de estudos
“Nessa ‘rede’, especial importância tem seu papel enquanto orientador de estudos (...)” (p.6.)	
“É com esse objetivo- de contribuir para sua preparação para em relação ao trabalho de orientador de estudos (...)” (p.6)	
“(…) é o processo de troca entre o professor orientador e o professor em formação (...)” (p.13)	professor orientador
“(…) o professor orientador , na educação de adultos, se vê mais como um recurso de aprendizagem, do que como um <i>expert</i> de conteúdo (...)” (p.14)	
“(…) é importante que você, como formador de professores (...)” (p.11)	formador
(...) “buscar resolver problemas que possivelmente vem enfrentando em seu trabalho de formador ” (p. 11)	
“(…) consigo mesmo, com o grupo e o formador ” (p.26)	
“O trabalho do formador como alguém sensibilizado (...)” (p.28)	
“Porém, como professor formador nesse processo (...)” p. 31	
“(…) o formador colabora se assume uma posição de interlocutor (...)”	
“Em sua função de formador , não (...)” (p.36)	
“(…) o professor orientador trabalhará como um dos articuladores de uma ‘rede’(...)” (p.17)	articulador
“contribuir com você, enquanto organizador e coordenador de um processo de formação (...)” (p.8)	organizador e coordenador
“Para tanto, são requeridas de você, enquanto educador e professor orientador (...)” (p.18)	educador
“(…) é necessária a existência de uma liderança que articule o funcionamento (...)” (p.16)	líder
“(…) o líder (professor orientador) (...)” (p.33)	
“Como mediador nesse processo, você assumirá (...)” (p.19)	mediador
“(…) atuando como intérprete do curso junto ao aluno (...)” (p.19)	intérprete
“(…) sobre o sentido de ser ‘ formador/tutor ’ (...)” (p.35)	formador/tutor
“O professor orientador, na educação de adultos, se vê mais como um recurso de aprendizagem do que um <i>expert</i> em conteúdos.” (p. 140)	recurso de aprendizagem

Baseados na conceituação de Bakhtin (1993) de situação social como forma organizadora da enunciação, de auditório social como “a presença dos participantes da situação” e de orientação social como “a dependência do peso sócio-hierárquico do

auditório”, podemos dizer que o discurso do fascículo, quando se refere ao papel do professor tutor, é proferido, respectivamente, pelo MEC e pelas universidades que representam o programa e dirigem-se a um outro, a um ouvinte: o professor tutor.

Assim, depreende-se desses discursos que tais documentos são as próprias palavras do MEC e das universidades que compõem a Rede, dirigida aos professores tutores, ou seja, às autoridades que ocupam o posto máximo da hierarquia da administração e da pesquisa educacional, nas suas respectivas esferas sociais, apresentam à sociedade brasileira e ao seu auditório educacional (professores tutores) o projeto de formação continuada em que um novo sujeito aparece na formação continuada docente e que tem, no papel do professor tutor, a síntese de muitas reconfigurações do trabalho docente, considerando que o professor tutor não é especialista na área em que atua.

Segundo Bakhtin (2003, p.312),

quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado (...), costumamos tirá-la de outros enunciados e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, (...) selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero.

Portanto, não são meras palavras pronunciadas ou escritas no fascículo do tutor, mas são as palavras do MEC e das universidades que compõem a Rede. Desse modo, uma característica importante no discurso dessas autoridades diz respeito ao lugar de onde se fala, ou seja, de que horizonte social esses “falantes autorizados” discursam e o modo como utilizam essa posição que ocupam nos seus discursos. Para Bakhtin (2003), a situação social dos interlocutores influencia as condições de produção da enunciação. Dessa forma, o que se fala é determinado pelo lugar de onde se está falando e pelo auditório ao qual se dirige o discurso. Assim, ao cotejar o discurso sobre o papel do professor tutor no fascículo, depreendemos que atuar como tutor significa, no contexto do programa, saber interagir com

os professores cursistas, o trabalho do tutor inscreve-se em um contexto de mediação entre os professores cursistas e o material

É nesse contexto – de importância e necessidade de que toda decisão pedagógica seja fundamentada e consciente, “instrumentalizada” por meio de referenciais que contribuam para entender o que deve mudar na prática pedagógica de ensinar e como isso pode ser mudado –

que se insere o trabalho com os fascículos e vídeos, cuja leitura e estudo (no caso dos fascículos) se fará individualmente por cada professor cursista para que depois, **nos encontros presenciais articulados por você, como orientador**, ocorra a discussão, o debate coletivo, o confronto com as práticas, a discussão de resultados capaz de gerar “conclusões”, conhecimentos efetivos sobre “o que, por que e como” fazer. (BRASIL, 2006, p. 23)

Em todos os contextos de enunciação, presentes no fascículo, o sujeito professor tutor é destacado como um elemento da Rede Nacional de formação continuada de professores. Nesse sentido, estamos diante de dois posicionamentos díspares: o conteúdo educacional e a interação, ou seja, não há espaço para um mesmo sujeito professor. Ou o sujeito produz “conhecimento” ou realiza a interação com os professores cursistas, ou seja, o espaço do trabalho docente é distinto entre a universidade e as instâncias estaduais e municipais de ensino.

É importante destacar que no fascículo do tutor é argumentado que

No caso do Pró-Letramento, **a formação proposta consiste num esforço de aproximação e contribuição dos professores universitários junto aos professores das redes de ensino**. Esses professores, elaboradores das propostas de estudo, não permanecerão face a face com o cursista, mas essa relação de ensino aprendizagem

passa a existir em outro patamar, firmando-se na mediação estabelecida pelos meios didático-pedagógicos e tecnológicos contemporâneos, os quais possibilitam aprendizagens autônomas, sólidas e seguras. (BRASIL, 2006, p. 14)

Segundo o dialogismo bakhtiniano, “o sujeito se institui entre linguagens” (SIGNORINI, 2001, p.336), assim o sujeito professor tutor só pode ser conhecido através do discurso produzido sobre ele. Logo, no discurso do fascículo do tutor, a formação de tutores locais é justificada por meio de enunciados que afirmam a necessidade de se articular a teoria

e a prática pedagógica e afirma ainda que apenas os tutores locais são conhecedores da realidade em que estão inseridos e são capazes de realizar esse trabalho pedagógico, pois a universidade encontra-se “longe” dos professores da rede de ensino.

Outra característica fundamental do fascículo do tutor diz respeito à forma de sua construção, já que, para Bakhtin (1993), além da situação e da orientação social em relação ao ouvinte-participante, faz parte do enunciado a sua forma. A forma do enunciado é definida pelo autor como expressão material, que permite a realização do conteúdo e do significado da enunciação. São seus elementos constitutivos: a entonação, a eleição das palavras e a sua disposição no interior do enunciado.

No fascículo do tutor, há uma entonação exclamativa-expressiva. Segundo Bakhtin (1992), nas formas de comunicação verbal, existem muitos enunciados avaliativos padronizados, em que os gêneros discursivos assumem diferentes julgamentos de valor, através de expressões de elogio, de encorajamento e de entusiasmo como verificamos nos segmentos abaixo:

É muito cansativo o trabalho do tutor, mas quando você vê o resultado... eu nem acredito que aquilo fui eu que motivei, organizei, orientei... e foi o trabalho delas.

É difícil trabalhar, mas a gente consegue, com presença constante. O papel do tutor é imprescindível em todos os momentos” (Sandra). (BRASIL, 2006,p.17)

Então eu vejo esse papel, essa importância de você realmente valorizar o ser humano enquanto pessoa, enquanto profissional, então eu vejo que o meu trabalho não é em vão, porque eles vêm com todas essas diferenças mas a partir do que pode acontecer ali [no espaço do curso] eles podem ter uma nova vida. (Sandra) (*idem*, p. 15)

O professor orientador é o profissional que assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, quer na modalidade semi-presencial,quer na modalidade a distância. (*idem*, p.19)

Vale frisar que **o professor orientador tem papel fundamental**, pois garante a inter-relação personalizada e contínua do cursista no sistema e viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e execução dos objetivos propostos. (*idem*, p.19)

Nessa perspectiva, o MEC e as universidades que compõem a Rede utilizam-se desses recursos para exprimir a sua relação valorativa com o objeto do seu discurso, a fim de obter a entonação desejada, pois “Embora os acentos avaliativos sejam privados de substância, é a

pluralidade de acentos que dá vida à palavra. O problema de pluriacentuação deve ser estreitamente relacionado com o da polissemia” (BAKHTIN, 2006, p.109).

De acordo com Bakhtin (1993a), cada entonação necessita de palavras que lhe sejam correspondentes, ou seja, que estejam melhor adaptadas à expressão valorativa que se quer imprimir ao que é dito.

Assim, a escolha recaiu na opção pelas palavras que fornecessem ao discurso uma entonação exclamativa, visando à plena aceitação da proposta pelos professores tutores. Parece-nos que tal entonação é necessária, pois, de antemão, a autoridade responsável (o MEC) prevê um questionamento por parte dos professores tutores em relação ao trabalho de formação.

Essa previsão por parte de quem profere o discurso é possível, devido ao vínculo que se estabelece entre o que está sendo proferido (uma proposta política que altera a prática de formação continuada docente e dita as normas do trabalho a ser realizado), a situação (quem profere é o MEC e todo seu legado de autoridade) e o auditório (os professores tutores).

Esses discursos deixam como presumidos que tais propostas de projetos de formação docente são sempre projetos convenientes e adequados, pois quem os pronunciou possui autoridade para fazê-lo. Esses não-ditos são possíveis, porque, além do discurso verbal, existe um outro, o extraverbal, constituído pelos julgamentos e avaliações de valor que, junto ao verbal, formam uma unidade indissolúvel do enunciado. Para Bakhtin (1999), o enunciado depende não só do seu complemento real ou material, mas também da expressão ideológica desse material. Dessa forma, através do horizonte espacial e ideacional, compartilhado pelos falantes, é possível entender a força que adquire a circulação de um fascículo com a assinatura do MEC e da universidade, ou seja, autoridades constituídas como uma expressão ideológica.

Bakhtin (1993c) explica como a palavra dos pais e aquelas que são produzidas nos primeiros processos de socialização impõem-se a nós, independentemente do seu grau

persuasivo, pois já as encontramos unidas à autoridade. “É uma palavra encontrada de antemão” (*ibidem*, p.143). São esses primeiros contatos sociais com a autoridade instaurada nas relações familiares, escolares, religiosas e outras, que vão, então, mais tarde, fornecer o peso da autoridade das palavras outras proferidas por diferentes formas de autoridade, nas diversas formas de organização social, legitimando-as.

Uma possível explicação nas nuances desses enunciados do fascículo do tutor demarca a diferença entre a palavra autoritária e persuasiva (BAKHTIN, 1993). Segundo o pensador russo, a autoridade da palavra, baseada no peso sócio-hierárquico do seu falante (a palavra da autoridade política), pode-se unir à sua persuasão interior, formando uma só palavra autoritária e interiormente persuasiva. Esse parece ser o discurso assumido no fascículo do tutor.

O discurso assumido no fascículo é o persuasivo, “no fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem” (BAKHTIN, 1993c, p.145) e só assim pode deixar de ser “minha” para ser de “outrem”. Todavia, o que aconteceu foi uma apropriação indevida das palavras dos outros (propostas do edital da rede) para a construção do discurso contido no fascículo do tutor. No *Manual* do tutor, “a palavra nasceu no ponto de contato dela com a realidade efetiva” (BAKHTIN, 2006, p.313), mas não se atualizou dessa realidade e acabou por se cristalizar em torno do discurso de um projeto estudado e acertado de constituição da Rede Nacional de formação continuada de professores e na sua necessidade de convencimento e persuasão, baseou-se no discurso participativo e democrático, em que reside a brecha de uma compreensão ativa e responsiva dos professores tutores.

Para o pensador russo (1992, p.284), não existe indissociabilidade entre o estilo, as unidades temáticas e as unidades composicionais, que são definidas como “tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros

da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro etc.)”. Devido a essa concepção, neste momento iremos examinar, por meio da composição do conteúdo temático do fascículo do tutor, como é proposta a formação continuada docente.

O fascículo do tutor é dividido nos seguintes temas e sub-temas: unidade 1. Formação de professores: uma iniciativa de desenvolvimento profissional; Formação de professores; primeira aproximação, “Em que vai me ajudar a formação continuada?” - perguntam os professores, Aprendizagem de adultos: princípios, Desenvolvimento profissional, A educação a distância na perspectiva da aprendizagem adulta e autônoma, Professor orientador: um formador; 2. Reflexão, Perguntas pedagógicas: estratégias de problematização, Narrativas; 3. Grupos de estudos, O que é um grupo de estudos?; Grupo de estudos, seus princípios e objetivos, Como fazer o grupo de estudos funcionar?

A formação é vista como sinônimo de desenvolvimento profissional do professor

estruturando o processo de formação numa perspectiva realmente comprometida com a finalidade de auxiliar os professores a crescerem qualitativamente em seu trabalho e auto-afirmando-se positivamente em sua profissão de docentes, permite que a formação avance da condição comum de “curso de atualização”, para a condição de processo de desenvolvimento profissional de professores. (BRASIL, 2006 ,p. 12)

Concebendo a formação como desenvolvimento profissional e a reflexão sobre o trabalho docente como viabilizadora dessa formação em um formato de EAD, o discurso insere a formação continuada como um projeto pessoal e profissional de cada professor, que, de forma autônoma, precisa se responsabilizar pela sua qualificação profissional,

há necessidade do desenvolvimento desse tipo de aprendizagem autônoma tendo em vista que hoje não se concebe mais a idéia de educação como processo de vinculação ou de modelagens de comportamentos e a formação de professor como uma proposta fechada, previamente estabelecida. Tal proposta é entendida, sobretudo, como uma ação consciente e coparticipativa que possibilite ao professor

em formação a construção de um projeto profissional político e inovador.
(*ibidem*,p.16)

É importante ressaltar que

sem as condições adequadas, o discurso sobre a autonomia (...) é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e que portanto o problema é só deles (CONTRERAS, 2002, p. 227)

O fascículo aponta que a formação continuada tem como um de seus princípios o desenvolvimento de uma reflexão crítica, mas que se limita às relações pessoais do professor, de seu trabalho e de seu mundo social e político. Assim, o caráter subjetivo de professor reflexivo é valorizado no fascículo.

Sem dúvida, o caminho aberto por Schön (1995), que definiu o processo de reflexão num triplo movimento por meio do eixo ação-reflexão-ação, como modelo de formação, provocou uma série de intervenções que tornou possível, ao nível teórico e prático, um novo modo de ver, perceber e atuar na formação dos professores. A importância da contribuição de Schön consiste no fato de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com ela, pois se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (SCHÖN 1995, p.60). Porém, a noção de professor reflexivo no Brasil tem demonstrado uma “perspectiva despolitizada” (ZEICHNER, 2008) e pragmática, como verificamos no fascículo. Assim a concepção de professor tutor e do professor docente como intelectual é apagada, e apenas o conhecimento que se origina a partir do cotidiano escolar e tem por finalidade dar respostas às demandas de ensino é valorizado.

Segundo Contreras (2002), é preciso conceber o trabalho dos professores e professoras como trabalho intelectual, desenvolvendo um conhecimento sobre o ensino que reconheça e

questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino.

Outra questão relevante apresentada no texto é a realização da formação do trabalho a distância, justificada como

uma real democratização do saber e amplia as oportunidades de acesso ao conhecimento, pois atinge um número muito maior de pessoas em menos tempo e em diferentes distâncias.

(...)

É uma modalidade de educação que permite a efetivação do processo ensino aprendizagem por intermédio de materiais didáticos, meios tecnológicos, tutoria e auto-avaliação, para suprir a ausência física dos professores. No caso do Pró-Letramento, a formação proposta consiste num esforço de aproximação e contribuição dos professores universitários junto aos professores das redes de ensino. Esses professores, elaboradores das propostas de estudo, não permanecerão face a face com o cursista, mas essa relação de ensino aprendizagem passa a existir em outro patamar, firmando-se na mediação estabelecida pelos meios didático-pedagógicos e tecnológicos contemporâneos, os quais possibilitam aprendizagens autônomas, sólidas e seguras. (BRASIL, 2006, p. 15 e 16)

Finalizando a análise do fascículo do manual do tutor, constatamos que há um processo em curso que aligeira a formação docente, com forte impacto sobre a produção do conhecimento. Esse processo insere novos papéis na cadeia de formação docente e novas representações sobre o trabalho docente. Assim, o professor tutor é identificado e construído como um sujeito situado (Sobral, 2005, p.22), não sendo “um fantoche das relações sociais, mas um agente organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro” (*idem*, p.24).

O trabalho do professor, na posição de tutor no programa, oscila entre prescrições que o inscrevem na posição de quem aprende de modo programado e a prática da docência, na qual é orientado à aprendizagem e à realização da formação do professor, sendo designado, então, como profissional docente. Os sujeitos professores de professores, formadores, que atuam na formação continuada de professores da educação básica (Pró-Letramento), são

projetados como tendo uma atividade distinta da de ensino. No Brasil, a configuração semântica identitária de formador de professores é muito nova. Não há legislação que regularize a “docência”, deixando incipiente e lacunar a constituição de tal profissionalização. O estudo do Manual do Tutor permitiu delimitar o sujeito que poderá produzir um elo entre conhecimentos da universidade e saberes dos professores, em um pleno processo de ensino e aprendizagem, realizando uma ponte entre saberes e práticas da atividade docente no ensino básico e produzindo uma “nova maneira” de propor a formação de professores. De acordo com os sentidos construídos pelo Manual para a docência, há um novo “paradigma” sobre ser professor de professores em um programa de formação continuada a distância no qual seus conhecimentos ultrapassam os saberes da área de alfabetização e linguagem, sendo necessário dominar os saberes da formação e conceber um novo modo de atuação na formação de professores na e pela linguagem.

Assim, durante o desenvolvimento desse trabalho, procuramos compreender a visão sobre o programa dos verdadeiros atores da formação nas secretarias municipais e estaduais de educação por meio da utilização de entrevistas coletivas.

5.5 A entrevista coletiva

Inicialmente, cumpre notar que o discurso dos professores tutores aqui analisado foi recolhido a partir das interações discursivas entre professores tutores na oportunidade da realização de quatro entrevistas coletivas que ocorreram durante os encontros de formação de tutores do PPL no RJ. Destacamos que a participação dos docentes foi voluntária e ocorreu no espaço de formação.

Nas entrevistas coletivas,⁷⁹ os temas discutidos envolveram debates sobre o PPL, a participação dos professores no programa e sua trajetória profissional, a formação de

⁷⁹ O roteiro completo da entrevista está na página 267 dessa dissertação.

professores na perspectiva da EAD e seus conhecimentos sobre a área de linguagem, letramento e alfabetização. Por intermédio dessas entrevistas coletivas, buscamos uma construção coletiva de enunciados que refletisse as atividades dos sujeitos, pois

a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação (BAKHTIN, 2006, 127)

Ao produzir essa construção coletiva de enunciados nas entrevistas coletivas realizadas, dois processos merecem destaque: o de edição e o de inclusão da fala do entrevistado no enunciado do pesquisador-autor.

Primeiramente ressaltamos que o gênero entrevista circula em esferas discursivas como a do trabalho, do jornalismo e, especificamente nesse estudo, da academia, constituindo-se em uma entrevista coletiva-acadêmica. Assim, seu conteúdo temático, seu estilo e sua composição refletem a finalidade da esfera a que pertence.

De acordo com Rojo (2005), na concepção bakhtiniana, as esferas comunicativas dividem-se em dois grandes grupos: as esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias etc.), onde circulam as ideologias do cotidiano⁸⁰, e aquelas dos sistemas ideológicos constituídos (moral, ciência, arte, religião, política, imprensa). Dessa forma, é relevante lembrar que Bakhtin (2003) associa os gêneros primários às esferas cotidianas e os gêneros secundários às esferas dos sistemas ideológicos constituídos. A partir desse parâmetro, a entrevista coletiva — gênero acadêmico — caracteriza-se como um gênero secundário, cuja constituição e circulação ocorrem em uma das esferas do sistema ideológico constituído que é

⁸⁰ Segundo Bakhtin (1998, p. 141-238), a Ideologia oficial e a Ideologia do cotidiano formam um contexto ideológico complexo. Para o pensador russo, a Ideologia do cotidiano é aquela visão de ordem de mundo ou interpretações da realidade social e natural que tem seu nascedouro nos sistemas de referência próximos às condições de produção e reprodução da vida.

a universidade. É esta que, por sua vez, é a responsável pela produção e refração de conteúdos sócio-ideológicos.

Nessa relação intrínseca entre esfera social e gênero do discurso, na entrevista coletivo-acadêmica, ocorrem dois processos, o processo de edição, que engloba a seleção do material a ser exposto, e o processo da passagem do oral para o escrito. O processo de edição trata da seleção do material a ser exposto e conduz-nos à reflexão de que, em consonância com o referencial teórico metodológico, adotamos a perspectiva de que o pesquisador não é um elemento neutro no processo de pesquisa. Assim, também, no processo de seleção do conteúdo das entrevistas coletivas, temos a visão clara de que o agrupamento dos enunciados aqui analisados orientam-se para a compreensão dos enunciados reunidos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico, constituindo então a entrevista coletiva-acadêmica em uma entrevista. Ao reunir e selecionar os trechos separados da entrevista em nosso texto de pesquisa nessa dissertação, eles passaram a funcionar como discurso citado: “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação” (BAKHTIN, 2006, p.147).

Em segundo lugar, destacamos que, segundo Marcushi (2001), na passagem do oral para o escrito ocorrem transformações entre os processos de transcrição ou transcodificação e o de retextualização. Dessa forma, na entrevista coletiva-acadêmica o processo que ocorre na passagem do oral para o escrito seria então a *transcodificação*, ou seja, a passagem de um texto de sua realização sonora para a gráfica, com base em procedimentos convencionalizados⁸¹. Embora as mudanças operadas no processo de transcodificação não devam interferir na natureza do discurso produzido, do ponto de vista da linguagem e do conteúdo, na passagem de uma modalidade da língua para outra, há procedimentos e decisões

⁸¹ As convenções adotadas para as transcrições adotadas neste estudo encontram-se no anexo A desse estudo.

que conduzem a mudanças relevantes e que não podem ser ignorados no âmbito da pesquisa. Apesar de procurarmos ser o mais fiel possível à fala de nossos sujeitos de pesquisa. Na edição das entrevistas, eliminamos, quase sempre, hesitações, pausas, falsos começos, sobreposições.

As entrevistas coletivas foram realizadas nas escolas em que os encontros de tutores aconteceram no ano de 2008 no estado do RJ, no horário anterior ao encontro de formação, sendo conduzidas pela pesquisadora, mas todos os interlocutores (entrevistadora e entrevistadas) tiveram a oportunidade de indagar e comentar a fala dos membros do grupo formado, dos entrevistados e da pesquisadora.

Durante as entrevistas coletivas, as professoras tutoras puderam falar e escutar umas às outras e também escutar a pesquisadora. Foram estabelecidos o diálogo, a troca de experiências e a exposição de opiniões divergentes. Isso porque

O sujeito investigado no curso de investigação (da perspectiva sócio-histórica) não é simplesmente um reservatório de respostas prontas a expressar-se frente à pergunta tecnicamente bem formulada. O sujeito, na realidade, não responde linearmente às perguntas feitas e sim realiza verdadeiras construções implicadas em diálogos. (REY, 1999, p.59)⁸²

Este trabalho parte do princípio de que a pessoa que fala na entrevista é um ideólogo e suas palavras ideologemas⁸³ (BAKHTIN, 2003, p.134). Dessa forma, sua linguagem particular representa um ponto de vista sobre o mundo, que aspira uma significação social.

Para Bakhtin, a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, que são historicamente determinadas. Toda palavra tem intenções e significados; para entender o discurso, o contexto precisa ser entendido, portanto, à palavra de todos os envolvidos neste

⁸² Tradução livre do espanhol.

⁸³ Segundo Bakhtin (2003, p.134), enquanto ideograma o discurso torna-se objeto de representação dialogizada de um discurso ideologicamente convincente.

processo deve ser dado o mesmo grau de importância. Assim, ao apontar para uma relação entre sujeitos na entrevista coletiva, compreendemos que as professoras tutoras são parceiras da pesquisadora e, em consequência disso, pesquisa-se com elas suas concepções sobre o PPL.

Os lugares assumidos por pesquisador e sujeitos na entrevista coletiva são diferenciados, como afirma Kramer (2003, p. 66)

A situação dialógica é enriquecida, as análises são mais profundas e substanciais e, acima de tudo, a perplexidade é expressar, a linguagem parece ter maior autenticidade, as narrativas são mais densas, os sujeitos expressam emoções mais intensas ao compartilhá-las com os demais, há uma construção do conhecimento compartilhada, as pessoas são mais espontâneas e parecem ter mais confiança diante de uma quantidade maior de sujeitos.

A entrevista coletiva enquanto estratégia metodológica permite: identificar o ponto de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos a respeito dos temas em debate; provocar a discussão entre os participantes e estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas. (KRAMER, 2003, p.66)

Nesse sentido, é importante ressaltar que a entrevista coletiva coloca o horizonte do “eu” e do “outro” em foco, pois, sendo o mundo valorado de forma diferenciada pelo “eu” e pelo “outro”, há contraposição de valores.

Partindo da concepção axiológica do eu/outro, eixo nuclear do pensamento bakhtiniano, o pensador russo transpõe essas reflexões para seus estudos sobre linguagem por meio do conceito de alteridade. Para Faraco (2003), pode-se afirmar que o grande projeto de Bakhtin foi a investigação da essencialidade da alteridade na linguagem. Dessa forma, o “eu” perde o lugar da enunciação que passa a ser compartilhado com o outro, logo o sujeito estabelece-se no espaço dialógico que se instaura em um movimento contínuo de vozes que se entrecruzam no momento da enunciação, pois

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (BAKHTIN, 2006, p. 86)

Segundo Bakhtin (2003, p.139), “qualquer conversa é repleta de transmissões e interpretações das palavras de outros” e que “entre todas as palavras pronunciadas no cotidiano não menos que a metade provem de outrem”. Assim, pensando na metodologia utilizada e no corpus constituído a partir da transcrição das entrevistas, distinguimos que o conceito bakhtiniano do discurso de outrem é pertinente a esse estudo.

O autor, ao aprofundar suas reflexões sobre os procedimentos de transmissão do discurso de outrem, considera que tais procedimentos são muito variados e, por mais preciso que o discurso de outrem possa parecer, o contexto enquadra e lapida os contornos do discurso de outrem, assim esse sempre estará submetido a notáveis transformações de significados. Para Bakhtin, há aspectos envolvidos na transmissão do discurso do outro que precisam ser considerados, pois

há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto... Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apresentação do discurso (BAKHTIN, 2006, 149).

Ao optarmos por essa metodologia, estamos nos tornando habilitados a caminhar por um estudo em que o ambiente natural, o contexto, o processo e a significação dos dados deverão falar nas análises realizadas.

Trata-se de um estudo, que, entre outros aspectos, tomou por base os discursos oficiais sobre o PPL, compreendido aqui como discurso de autoridade⁸⁴, enquanto cenário de

⁸⁴ Para Bakhtin (2003, p. 294), os discursos de autoridade são enunciados com certa posição valorativa ocupada por alguém (não se refere somente à posição social empírica, mas ao “lugar que fala”) dotado de autoridade e legitimidade, sendo, assim, “enunciados investidos de autoridade”. O discurso de autoridade está sendo entendido aqui como aquele que é constituído pelos discursos de documentos oficiais sobre o PPL.

elaboração, produção e deslizamento de sentidos e saberes sobre o professor tutor, ou seja, enquanto parte do cenário das condições de produção discursivas dos professores tutores pesquisados.

Isso posto, cumpre notar que a compreensão das entrevistas coletivas realizadas ocorrerá no seu entrelaçamento com os discursos de outrem, pois segundo Bakhtin,

Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade. Quanto mais intensa, diferenciada e elevada for a vida social de uma coletividade falante, tanto mais a palavra do outro, o enunciado do outro, como objeto de uma comunicação interessada, de uma exegese, de uma discussão, de uma apreciação, de uma refutação, de um reforço, de um desenvolvimento posterior, etc., tem peso especial maior em todos os objetos do discurso (2003, p.139)

Para darmos conta dessa análise, conforme dito anteriormente, nos alicerçamos nos pressupostos bakhtinianos sobre o papel sócio-histórico, dialógico e ideológico da linguagem nos estudos científicos. Buscamos apoio em sua compreensão sobre a natureza da linguagem e do enunciado enquanto unidade real de análise da constituição de sentidos do discurso, bem como em sua compreensão sobre as vozes sociais⁸⁵ e os elos discursivos dispostos nas análises discursivas em Ciências Humanas.

Assumimos então como desafio a busca pela compreensão dos discursos dos professores tutores sobre o PPL, através da análise de seus silenciamentos⁸⁶ e de suas enunciações cientes de que

Entre o discurso e o objeto interpõe-se um meio flexível de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. Um dado objeto está recoberto de camadas discursivas: “todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos

⁸⁵ Para Bakhtin, a voz é a instância discursiva fundante de todo o texto (AMORIM, 2001, p.50). O autor discute “o discurso de outrem” em termos de vozes sociais que compõem e atravessam o discurso dialógico (“o discurso no discurso”).

⁸⁶ Para Bakhtin (2003, p. 272), o silenciamento corresponde a uma “compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte”.

discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações⁸⁷. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiro.” (BAKHTIN, 2003, p. 86)

Tomamos como objeto de análise captar o olhar das professoras sobre o PPL, porém não as considerando como seres acabados cujos processos de constituição nos fosse dado a compreender. Consideramos os sujeitos de pesquisa como indivíduos em seus processos constitutivos.

Destacamos, dentre tantas sequências discursivas, algumas que produzem sentidos significativos sobre o programa.

T1- (...) ele é muito importante ele deveria ter continuidade e ser extensivo de forma, vou ser franca, obrigatória, a todo o primeiro segmento, porque você subsidia os professores, de uma certa forma você os motiva, de uma certa forma você cobra né? **Porque a questão do ciclo parece que “ah, eu não consegui o meu colega vai continuar” aí o 2º ano “ah, eu não consegui mas ainda tem mais um ano e o meu colega vai continuar” e assim ele chega ao 3º ano sem saber ler e escrever, sem ter se apropriado do sistema alfabético, uma coisa de louco.** E, assim, ele vai chegar ao 5º, 6º ano sem saber ler e escrever (...).

T 1 – (...) Nós somos fazedores de tarefas. Não pode ser assim, a gente tem que incentivar ao gosto de estudar, ao prazer, a pesquisa né? Então o Pró Letramento foi muito importante pra mim, nós já fazíamos isso no programa de aceleração e eu acho que teria que conquistar os outros professores. Essa questão de adesão pequena ou não é obrigatória, você não é profissional? **Então eu tenho um compromisso. Eu fiz um concurso pra quê? Para lecionar, ministrar aulas pro primeiro segmento. Se eu estou com uma classe não alfabetizada, qual é o meu compromisso? Alfabetizar.**

T 4 - o Pró-Letramento eu acho que é eficiente. Quer dizer ele foi bem pensado, bem planejado, ele discute algumas questões do ensino e da questão da alfabetização bem pontuadas. Agora, o programa enquanto formato. Agora, se a gente for analisar você vai ver aqui duas realidades: uma realidade municipal e uma realidade estadual. O programa abraçado pelo município ele ganha uma legitimidade diferente, uma força diferente. O município COMPRA o programa no sentido não de pagar com o dinheiro, mas compra a ideia, e a relação do professor municipal COM a secretaria é diferente. Ele tem uma relação menor, mais ajustada, o vínculo é mais próximo. Então você vê uma, você consegue ter uma visibilidade maior dentro da cidade. Até porque, as coisas ganham com muito mais facilidade a obrigatoriedade ou a necessidade de se fazer. O estado numa rede maior, a gente fica lá na ponta né trabalhando com um mínimo de professores, num universo enorme, num oceano,

⁸⁷ A entonação é um outro elemento que Bakhtin destaca como constitutivo do enunciado, que revela a expressão valorativa do enunciador sobre o tema, sobre a situação e sobre o auditório social. No entanto, a entonação não se limita a um fenômeno fonético, mas engloba gestos, movimentos, expressões faciais.

you work with some góticulas and you can't perceive this desenlace or this ramification within the network. This visibility that she has in us here in the state we don't have.

T 6 - Então aí nós temos duas vertentes: o programa EXCELENTE, eu acho bem formatado, como professora até de língua portuguesa a gente consegue visualizar isso aqui. Aplicar o programa dentro do programa ser bem formatado, é muito bom a gente aplicar um programa fácil de trabalhar, é um programa que você consegue visualizar o resultado, ele te permite, é um programa que nasceu pra sobreviver, mas o resultado desse programa, **a visão que se tem do programa dentro da própria rede, é de que é MAIS UM PROGRAMA (...)**

Considering that the enunciado is constituted of ecos and resonances of other enunciados, entrelaçados a uma dada comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003) and that, necessarily, the discursive positions always refer to others, we perceive that the professors tutors, when defining their vision about the PPL inevitably recuperate enunciados that represent an image of the professor of the fundamental teaching loaded with a value of disrepute, equating the teacher's work as that of "task-makers" and remembering the need for the rescue of the teacher's commitment with the alphabetization. We also verify that there is an addressing of the discourse to the studios and governors who defend the cycles of formation in the alphabetization, since, through the enunciation of the tutor T1, the aspects unfavorable related to a low performance of the students and the discommitment of the teacher with the work of acquisition of the alphabetic writing system by the students must be attributed to the adoption of the cycles. In other words, during the formation, the professor tutor incorporated into his social discourse the discursive elements of disrepute "já-dito" about the cycles and their relationship with the learning of reading and writing.

When we examine the enunciados of the professors tutors, we verify that the meanings understood by this conception of cycle have been responsible for the production of children who are found in initial processes of reading and writing (FRIGOTTO, 2005), once that the dialogue between the proposal of the cycle and the discourse of the professors summarizes in the automatic promotion, as being the difference perceived between the series and the cycle.

Segundo Bakhtin (2003, p.290), “(...) se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (...)”, logo as enunciações “COMPRA” e “MAIS UM PROGRAMA” revelam que a relação entre os programas de formação continuada e as redes de ensino mostram-se frágeis e sob uma perspectiva passageira.

Destacamos também que a professora tutora T1 enuncia que o trabalho docente não se restringe à execução de tarefas, sendo mais amplo, endereçando assim seu enunciado a textos oficiais que prescrevem o trabalho docente.

No decorrer da entrevista coletiva, houve um momento de grande tensão quando o debate foi sobre a formação continuada nos sistemas de ensino. Assim destacamos os fragmentos abaixo:

T 1 -(...) essa questão de formação continuada é algo que pra mim me toca muito porque eu gosto dessa coisa, eu tenho até um projeto que foi aprovado pela UFF pra mestrado, mas ainda não / mas eu fiquei muito feliz até por meu projeto ter sido aprovado dentre muitos e muitos que vão concorrer a mestrado né da educação que justamente era a formação continuada tá? **E quando eu fui trabalhar no Pró-Gestão pra mim também foi algo assim que me chocou muito porque são diretores e os diretores não viam aquela formação continuada, como um ganho pra eles, eles viam assim como obrigação foi assim uma coisa e é...** Extremamente, foi decepcionante no sentido de que nós tínhamos que convencer os diretores da importância daquela formação, da importância daquele conhecimento que eles iam adquirir de todas as direções da escola porque eles ficam presos só naquela parte administrativa pra melhorar toda a escola. Então, quer dizer, **quando você chega nesse outro momento que é de formação de professores, a escola também ela não dá importância a isso.**

T4: É exatamente (:): você tem um professor numa escola. Você trabalha (/)uma escola mandou um representante, a escola dela né, ela tem lá na cidade dela 10 representantes 1 por escola. Eu tenho 10 representantes 1 por escola, X tem . **Esse 1 volta à escola, se é CONTINUIDADE se é formação CONTINUADA, quer dizer ela se dá CONTÍNUO(- - -), AO LONGO da minha vida profissional , ela tem uma continuidade profissional , eu sou um sozinho na minha escola que continuidade?** Vou dar continuidade a um programa dentro da escola que possui já um outro programa? Esse programa tem que estar adequado a um programa escolar. Se não, o professor chega à escola com um programa dentro do próprio programa da unidade. A unidade tem o seu próprio programa escolar. **Esse programa Pró Letramento tem que ser a ótica de trabalho dos professores daquela unidade , se não, fica um professor sozinho , dentro da unidade não fazendo porque ele vai trabalhar ou numa linha diferente da que a escola já trabalha?** Então, a escola precisa conhecer o programa e adotar a proposta como a proposta pedagógica da escola. Então o que ele volta? Qual é o retorno do professor? Olha, para a minha vida pessoal, foi excelente eu passei a ter qualidade profissional até pra passar num concurso, mas na minha escola pouco posso fazer porque eu sou o eu.

T1: Aí eu discordo, porque (:) (/)

T5: Não olha só (:) só um minutinho, quando ela falou do concurso , **então foi exatamente isso muitos professores, caiu no concurso.**

T5: Então, até professores que fizeram no outro ano de chegar pra mim e falar assim: “Nossa, como foi bom esse programa como foi bom isso aqui, olha, caiu tanta coisa no concurso da prefeitura de Rio das Ostras, da prefeitura de não de onde ,da prefeitura de não sei da onde. **Então quer dizer a própria mudança né na na na do a nível de conhecimentos pra concursos já está na versão Pró-Letramento** ((risos simultâneos))

T5: Está na versão Pró- Letramento, **mas as escolas elas estão lá... em sei lá quanto da idade da pedra ainda que não viu ainda essa coisa dessa mudança.**

T1: **Ah, eu não concordo não sabe por quê?** Minhas cursistas eu coloquei pra trabalhar sim, pra fazer momento de troca sim. **E outra coisa o Pró-Letramento ele não dá conta disso porque você tem ali a parte teórica, você tem atividades pra serem desenvolvidas, mas a realidade dos cursistas com as suas turmas é outra. Então eles vêm com sede de modelos, de atividades que eles possam desenvolver entendeu?**

A sequência de fragmentos destacados ratifica que na entrevista coletiva o sentido interativo é enriquecido, as pessoas mostram-se mais espontâneas e assumem o que seria o papel do entrevistador, sendo assim, segundo Kramer (2003),

“as entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa (que é sempre em ciências humanas, um sujeito). Por outro lado, entrevistas coletivas podem também ajudar a identificar conflitos sem esconder ideias divergentes ou posições antagônicas.”

Foi assim que aconteceu, quando as professoras tutoras enunciaram suas perspectivas sobre a formação continuada, pois revelaram que o PPL possui uma dimensão teórica e que o programa na perspectiva docente não abarca a prática da alfabetização. Também foi revelado que a formação continuada não é compreendida pelos gestores das unidades escolares e que a dimensão da mudança na prática pedagógica não se efetiva totalmente com a participação docente em programas de formação.

Ao longo do processo interpretativo,⁸⁸ procuramos estabelecer o confronto dialógico entre os enunciados dos professores tutores, cientes de que toda compreensão do “enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Logo, constatamos que a palavra de cada tutora evocou contextos distintos de realização da formação continuada do PPL e que, como constatado no questionário, não houve um engajamento das equipes gestoras e pedagógicas das escolas na formação, o que dificultou o trabalho e explicitou que a escola como um todo precisa inserir-se na formação continuada.

Ao longo das entrevistas coletivas foram revelados pontos específicos sobre o PPL, quando destacamos na fala dos professores tutores, seus pontos positivos revelados nas sequências abaixo:

T2: Uma coisa também que o programa abordou e eu gostei muito e como ela disse aqui: a chave de tudo é a leitura. Como trabalhar o texto? O que que é o texto , o contexto, o intratexto, o que que é isso? **Então essa forma que ele abordou ali ,se não me engano, no fascículo 7 agora, o “Modo de falar Modo de escrever” né que ele faz (/) dá essa visão pro professor né porque às vezes o professor pega o livro vai ler pra turma e não tem assim...** faz aquelas perguntas mas não aprofunda né? Então eu gosto muito dessa parte que você pode até trabalhar menos textos, mas trabalho com uma qualidade né, fazendo com que o aluno realmente entenda .**Então foi uma das coisas que eu mais gostei do fascículo foi tudo que voltou pra essa parte aí, o fascículo da biblioteca,o fascículo Modo de falar Modo de escrever , o fascículo de livro didático no meu município foi assim uma questão muito polêmica porque a gente acabou descobrindo que ninguém escolheu o livro que foi pro município né?E agora a gente está montando(-- --) porque acho que ano que vem que já vem a escolha de novo nós vamos fazer um relatório, nós vamos fazer um documento todo mundo vai assinar qual o livro que escolheu e deixar isso arquivado.**Então acho que fez assim despertar muita coisa no professor que ele dorme né, se acomoda como aquilo né, é esse mesmo então eu deixo o livro pra lá ou eu trabalho do jeito que(/) então assim eu acho que despertou esse programa fez despertar nessa fase assim que a gente está passando pela educação. **Está ruim? Está. Mas eu acho que as pessoas não estão mais contentes com esse ruim .**

T3:Estão **refletindo mais** (:)

T2:**Estão acordando, precisa mudar.**Então eu gostei muito dessa parte do fascículo.

T3:Tudo já foi dito aqui, e **eu volto na questão da reflexão. O professor passou a refletir mais sobre aquilo que ele já trabalhava na sala de aula e que ele passou a ver de forma diferente, principalmente o sistema de escrita alfabético.**O professor está refletindo, será o que que o meu aluno está pensando sobre isso que

⁸⁸ Para Bakhtin (2003, p. 400), “toda interpretação é o co-relacionamento de dado texto com outros textos (...) e reapreciação em outro contexto.”

ele está fazendo? Do professor também analisar aquilo que o aluno estava escrevendo, está escrevendo né? O aluno escreveu isso mas será por que, que ele escreveu? O professor começar a pensar dessa forma e não chegar e achar que aquilo ali é simplesmente um erro do aluno, ou uma dificuldade que o aluno tem. Muitas das vezes nem é a dificuldade nem é o erro dele ,ele vê a escrita daquela forma.

T 8: É eu também acho que o grande ponto do Pró- Letramento está sendo justamente, a gente estar trazendo as questões atuais do dia a dia, de todo dia , porque nós estamos indo aplicar e retornando com todos os sucessos e insucessos.Então, a gente está podendo tentando conduzir e trocar realmente com os colegas como resolver uma questão né? Dentro do Pró-Letramento eu acho que é a oportunidade, ele está sendo praticamente passado durante um ano ou quase isso ou quase todo ano letivo pelo menos um semestre do ano letivo, onde a gente está tendo a oportunidade de levar e retornar com sucesso e insucesso.

T4: Isso é muito importante né (:). Por exemplo, antes os outros cursos nos faziam pensar...Faziam não há nenhuma discussão nesse sentido que interferência fazer? Nenhuma. Às vezes vinha e não tinha resposta agora a gente leva a resposta a gente tem como interferir como levar, não é isso? Você não vê processo de construção de leitura e escrita. Se o menino está lá no pré-silábico o que que a gente tem que fazer? O que que a gente não tem que fazer? Como que é ? Qual é a atividade que você está propondo? Qual é isso? Qual é isso? Através de que? É jogos? Qual o tipo de jogos? Vamos construir o jogo e vamos ver como é que por que o que que a gente percebe na condução do trabalho enquanto coordenador pedagógico: o professor faz muito, mas não sabe o que está fazendo. **Então o Pró- Letramento tem essa característica de fazer pensar sobre a prática e estar dando as interferências devidas no momento certo.**

Esses recortes ilustram que os pontos positivos do PPL foram:

- a reflexão sobre a prática pedagógica e as formas de intervenção docente no processo de aquisição do sistema de escrita alfabético pelos alunos;
- o esclarecimento sobre o programa de escolha do livro didático e
- a relação entre oralidade e escrita.

Desse modo, sob a perspectiva das professoras tutoras, o PPL contribuiu para a aprendizagem dos alunos e a troca das experiências e dificuldades docentes.

Outro aspecto que foi considerado durante as entrevistas coletivas pelos tutores foi a questão inovadora do programa, como nos mostra a sequência discursiva a seguir:

T2: **Sistematiza né? (:)**

T4: **É a questão da sistematização (:)**

T 6: **Eu acho que o grande x, mudou não ,está mudando está sendo isso que a (...)** disse: são só avanços o menino está nessa fase o que que eu vou fazer pra ele avançar? Então isso que a gente fala do pulo do gato...

T4: **É o grande pulo do gato é esse aí (:)**

T2: **A sistematização da alfabetização.** Por que quando você fala assim: Ah, pára de alfabetizar pelo método ((não entendi)) e tal e tal vamos implantar uma nova maneira de alfabetizar que é alfabetizar com o texto” paraan pararan “mais como é que é?” Os professores querem os passos as etapas a gente fala assim: Não existe você vai lendo, você vai estudando, você vai pesquisando”. **O Pró Letramento vem pra sistematizar isso daí eu acho que o segredinho está aí na sistematização do processo de alfabetização.**

Nesse ponto, Bakhtin (2003, p.97) ajuda-nos a entender o funcionamento dialógico discursivo, ao compreender que o ouvinte torna-se também, na comunicação discursiva, um falante, pois “toda compreensão é prenhe de respostas”. Segundo o autor,

toda manifestação verbal socialmente importante tem o poder, às vezes por longo tempo e um amplo círculo, de contagiar com suas intenções os elementos da linguagem que estão integrados na sua orientação semântica e expressiva, impondo-lhes nuances de sentido precisas e tons e valores definidos: deste modo, ela pode criar a palavra-slogan. (idem, p. 97)

A compreensão ativamente responsiva das sequências acima conduz-nos à conclusão de que o falante não despreza a compreensão responsiva em seu projeto de discurso. Ele também é um respondente. Ele não espera uma compreensão passiva, ele espera uma resposta, uma participação. O falante também não se vale unicamente do sistema da língua, ele certamente se apoia em enunciados antecedentes (seus ou de outros). Dessa forma, ao realizar o cruzamento entre os enunciados dos fascículos do programa e dos tutores, verificamos que a sistematização da alfabetização tornou-se a palavra slogan do programa.

Como atesta Bakhtin (idem, p. 272), “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, desse modo, avançando em nossas análises, percebemos que os sentidos sobre a alfabetização, presentes nos discursos dos professores tutores, atrelam-se, em princípio, a um entendimento da alfabetização como processo que necessita ser sistematizado, pensamento este presente no discurso do fascículo.

Na medida em que, nas entrevistas coletivas, as pessoas podem falar, o entrevistado assume por vezes o papel do entrevistador, e interrogações não planejadas no roteiro surgem,

suscitando questões e tensões relevantes para os sujeitos. Assim, nas interlocuções estabelecidas entre os participantes, a temática da universidade foi expressa e, como para Bakhtin (Ibidem, p.333) todo enunciado tem sempre um destinatário e:

além desse destinatário (segundo, não em sentido aritmético) o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico.

Posto isso, verificaremos que, nas sequências discursivas abaixo, a universidade, enquanto instituição, é o supradestinatário dos enunciados das professoras tutoras.

T 1: O que eu achei muito importante é essa parceria das universidades. Porque normalmente eles são pesquisadores, então você está tendo assim, vamos dizer, o casamento da teoria e a prática. Então você pesquisa, mas você vê que no campo a situação está acontecendo de uma outra maneira e a gente precisa dessa fundamentação, a gente precisa desse entrosamento. A universidade, ela tem que sair mais do seu patamar elitista porque não dá mais pra ficar falando essa língua não, entendeu? Não é só no âmbito da pesquisa não, porque na verdade quando você (-- --)tem muitos relatos ali que você vivencia no dia a dia ...você está pesquisando o que o professor já faz. Então ele tem tempo pra aquilo .Eu acho que a universidade ela tem que chegar mais ao encontro dos professores pra que a gente tenha momentos de: ler autores que estão dentro da nossa graduação (-- -) eu dou aula pra professores que já tem pós- graduação então o que aconteceu você sai da faculdade e aí acabou? Não, você precisa ter essa formação continuada , então se você está em atividade está pesquisando e você está em parceria você está trazendo o que que está acontecendo de novo?As pessoas viajam, as pessoas vão pra outros locais e muitos de nós qual é a nossa realidade? É o teu município , é o entorno do teu município,é o teu mundinho.Então a gente tem que ampliar.Então, eu achei muito legal essa questão dos pesquisadores se chegarem a nós entendeu?

T 5 : É nessa questão aí também que eu acho importante que a gente discute muito essa questão da universidade do professor receber tudo pronto eu acho que são nesses encontros mesmo que a gente reflete isso porque que tem lá na universidade tem mais conhecimento que você? Não, às vezes não tem. Não tem porque você tem uma experiência enorme, então não é a universidade ela está se conscientizando de que ela tem que chegar porque se ela não chegar ela vai perder. Porque ela vai perder esse espaço e que ela já está perdendo quando você começa a analisar que muita coisa de dificuldade, que muita coisa de atraso vem por conta disso aí, vem por conta disso aí que está lá em cima e todo mundo aceitando aqui. Então, muitos dos fracassos também tem que colocar na conta da universidade, porque se achavam que eram os donos que detinham todo o saber , então muita coisa do fracasso em educação está na conta dela também. Então, vamos minimizar esses fracassos, vamos começar a melhorar essa qualidade e aonde tem que chegar.É a mesma coisa das minorias que fala de inclusão, que fala de num sei que, porque é politicamente correto? Só não. É porque eles estão vendo que o grupo está percebendo que ele tem direito, que ele pode, então não dá mais pra ficar naquela coisa de que “ah não”. Não, então a universidade ela está acordando pra isso e uma das coisas que se discute hoje também é a

questão do mestrado. Tem uns que já acham que já tem que acabar com essa coisa porque primeiro: é falso! Pra você entrar, é uma dificuldade enorme nas universidades públicas.

T 1: Eu acho que **teria que facilitar o acesso (:)**

T 9: **É (:)** porque não sabe por que sabe o que eu penso é mestre, mestre em que? Eu sou mestre só nisso aqui e o resto? **Educação é tão amplo ...sou mestre de que não sou mestre de nada. Porque o que eu estou defendendo hoje aí que vem os fracassos porque a escola tem que fazer assim na sala de aula tem que ser assim: não sei, daqui a pouco é diferente...**Então eu acho que pra melhorar tudo tem que começar a rever essa questão mesmo da universidade com esse saber que é dela porque o saber mesmo está na sala de aula. O saber mesmo está na sala de aula.

T 1: O filtro é muito grande né e às vezes você tem (/) eu tenho pós ,tenho vontade de fazer mestrado, mas que tempo você vai fazer isso? “ah, tempo você arruma” não é assim; você tem que ter uma língua estrangeira, não é a língua estrangeira pela língua estrangeira também você tem que pesquisar. **Então eu acho que deveria, essa parceria é boa mas deveria o governo como um todo assim como você pensa nas cotas disso, cotas daquilo**

T 5: **Seria a formação continuada (:)**

T 1: **É a formação continuada, dar condições de você ter seu objeto de pesquisa também porque a gente não parou no tempo, a gente também sonha. Aí você vai agorando projetos aqui projetos ali. O mestrado que seja ou o doutorado simplesmente é a continuação do estudo da pesquisa.**

Com base nas interlocuções estabelecidas, chamamos a atenção para o fato de que, nos enunciados dos professores tutores, há uma réplica aos enunciados do discurso oficial sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em que a universidade é convocada a chegar ao “chão da escola”. Assim, ao enunciar que os saberes docentes são importantes para a universidade, o discurso dos professores tutores traz uma entonação de “culpabilidade” da situação educacional do país para a instituição, também, reivindica o acesso a sua formação continuada por meio dos cursos de mestrado e doutorado e chega a sugerir um sistema de cotas para professores nesses cursos.

Ao serem indagadas sobre sua participação no programa e sua trajetória na carreira docente, as professoras tutoras veem-se como mediadoras do PPL e apontam que a questão da leitura docente mostra-se como constitutiva na formação. Portanto, segundo as professoras tutoras, é necessário incentivar a leitura por parte dos professores, pois ela é instrumento imprescindível para a formação continuada. Assim, o letramento do professor, por meio dos

momentos de leituras literárias, nos encontros de formação, denominados leituras deleite, mostraram-se como uma boa estratégia formadora nos encontros com os tutores, com os professores cursistas e com os alunos.

Os participantes da entrevista coletiva explicitam a necessidade de resgate da auto-estima do professor alfabetizador, como apontado por Marlene Carvalho em seu livro *Alfabetizar e letrar*. Logo, os enunciados harmonizam-se com os discursos alheios e ganham seu próprio tom, tornando-se palavra própria, como verificamos na sequência discursiva:

T 5: Pra mim, o que me fez continuar no Pró Letramento, que me fez ir pro Pró Gestão é essa coisa mesma da formação continuada de de tentar essa reflexão que os professores, que a educação precisa ter em cima dos seu propósitos, seus problemas. Então, pra mim, é promover essa reflexão. Que o professor seja crítico do seu trabalho, que discuta com o outro, então pra mim foi isso mesmo. E crescer a gente não tem nem o que dizer, porque é a troca eu não tenho não é meu aluno, são os meus colegas discutindo os nossos problemas. E aí todo mundo cresce né? **Então, o que me faz participar desse tipo de trabalho é a questão mesmo da reflexão.** Pra gente acordar cada um no seu limite, cada um no seu ponto, refletir sobre a melhor maneira de se trabalhar, de se promover a educação.

T 1: Olha pra mim foi ansiedade que me fez buscar esse programa. Aliás, foi uma guerra pra eu entrar nesse programa, as colegas sabem. Por quê? Eu, trabalhando com o programa de aceleração da aprendizagem, que é justamente uma coleção de fluxo da defasagem e a problemática maior estava na alfabetização. Então qualquer atividade que vinha falando em alfabetização, jovens e adultos, seja o que for, **eu já estava fazendo cursos pra tentar minimizar essa ansiedade dos professores. E pra mim foi maravilhoso, foi muito bom. Eu vou levar isso a frente.** Eu não queria falar, mas eu acho que a gente tem que divulgar projeto que a gente idealizou dentro do município, eu digo que o projeto não é meu porque você lança um projeto se as pessoas não abraçam o projeto, fica um projeto só. **Então o projeto Sacola Deleite que saiu do Pró-Letramento, no sentido da leitura deleite, de se deleitar, está sendo trabalhado em outros municípios de uma forma prazerosa. Então isso pra mim foi um ganho não porque a idéia saiu do município de Caxias, né?** Mas, porque está proliferando a vontade de ler, certo? A vontade de adquirir títulos, como é que eu vou dizer, estimular o professor. Gente uma sala (/) aqui está cheio de livros empacotados, a gente discute muito isso. Ela me lembrou meu pai que falou assim, minha casa é livro pra tudo quanto é canto, ele fica assim: Meu filha, (ele é estrangeiro) meu filha, você vai ler isso tudo? Isso tudo ser iluson, como você vai ler isso tudo você vai ficar maluca, entendeu? ((risos)) ele fala assim pra mim. Mas o que é que acontece? É estimular. Você entra numa sala de professores você tem televisão, poltrona, **você não tem um periódico, você não tem revistas pedagógicas atualizadas, vocês não têm livros, né? por isso que eu digo da importância da parceria da universidade ao nível do professor. Best seller?** O que que está acontecendo no mundo? Tá, alguns a gente tem, será que a gente tem, vocês dizem que o estado está fornecendo *n* livros tudo bem eu não estou dentro da escola, estou dentro da coordenadoria, muitas coisas vão direto pra escola a gente não sabe de nada que está acontecendo a gente não sabe porque não está se informando? **É porque é macro, né, e a gente muitas vezes está naquele mundinho fechado no Pró-Letramento e na aceleração e não sabe o que está acontecendo.** Então, isso pra mim foi ótimo, e a minha pena, digamos assim o meu pensar, o meu pesar, **é que isso não tenha continuidade não a questão da figura do**

tutor pode ser qualquer pessoa. Qualquer pessoa pode estimular a outra a ler certo? A buscar conhecimento... eu digo assim basta querer, mas eu digo assim um programa bom desse se perde, você investe na pessoa, você investe nos professores, e ele fica perdido aí. Então é mais um programa? Não sei. Agora você tem aceleração até o ensino médio, vai acontecer até o ensino médio. Por quê? Porque deu certo aceleração no primeiro segmento? Não, porque os problemas foram se acumulando de tal maneira que agora chegou no ensino médio, **daqui a pouco vai ter na faculdade também, entendeu?** Então pra mim valeu foi ótimo, eu espero que continue, que forma for, que nome for, né? Porque cada um que entra quer colocar a sua marca, né? **Mas que tenha continuidade, que o professor resgate a sua auto estima, porque sem motivação não dá pra trabalhar...**

T4: No meu caso é eu acabei tutora em razão do teleposto e gosto de desafios, sempre gostei de estar pensando alguma coisa, nunca me imaginei uma professora com 25 anos de magistério dando aula na mesma escola, na mesma turma, ((risos simultâneos)) dirigindo a mesma escola. Há 20 anos eu tento compreender essas outras pessoas. Desde que eu entrei pro magistério, eu sempre estive envolvida em alguma coisa pra mudar alguma coisa, algo mudando algo eu nunca consegui ficar no mesmo lugar, é sempre tive essa a idéia de que nós temos qualidade o que nos falta é aproveitar a oportunidade. Eu vejo o professor e a educação como fundamental não só essa fala filosófica, né? A educação, eu vejo mesmo o potencial que temos como professores para mexer numa estrutura social. Não se dá por *n* razões. **Mas, uma delas, é se apropriar do saber mesmo, não do saber acadêmico, do saber universitário, do SABER, né? De saber usar em prol do outro a capacidade que ele tem de pensar e raciocinar. Então, o Pró-Letramento foi mais uma oportunidade de estar mediando essa discussão, né? Eu me vejo como uma mediadora ...** Alguém que está sempre pensando que pode dar certo e até na minha cidade eu sou muito assim, então é novo, é pra mexer com alguma estrutura, é pra tentar refazer? Eu estou nessa, eu vou. Não me convide pra ficar numa escola fazendo a mesma coisa a vida inteira. ((risos)) Aí o Pró Letramento se não for o próximo vai ser o outro pró. E a gente procura fazer com seriedade, né? Isso que a (...) fala, eu procuro deixar o professor, pelo menos incentivá-lo. Uma aluna do normal falou pra mim essa semana: (...), você falou uma coisa muito legal que eu vou carregar quando eu for pra sala de aula. Você disse que se a gente não pode mudar o sistema inteiro, que assim a gente não pode mudar a questão salarial nossa da forma que a gente gostaria, mas eu posso fazer do meu trabalho o melhor. É isso que eu vou carregar como minha meta quando eu for pro magistério. Eu falei: então é por aí que a gente vai pensando: você faz o melhor, eu faço o melhor, você faz melhor, somamos, temos um povo melhor. **Então a idéia é mediar...**

No prosseguimento das entrevistas coletivas, surgiram outras interrogações. Uma professora tutora traz uma voz discordante e, através de sua enunciação, aponta duas fragilidades do programa. Segundo ela,

T 2: (...) enquanto tutora, eu pesquisei muito essa parte de métodos que aí o programa não abrange, nem as hipóteses ele não fala, né? Então, essa parte das hipóteses da escrita e da parte de métodos eu acho que podia ter mais, porque a gente não tem uma noção...

Nessa mesma linha de questionamentos e troca de interações, que, na entrevista coletiva, faz que os papéis de entrevistado e entrevistador mesclm-se, possibilitou que professoras tutoras trouxessem a lembrança de outros programas de formação de professores, com foco na alfabetização. A orientação do discurso das docentes conduz à retomada sobre o tema dos ciclos de alfabetização, introduz a questão da ampliação do ensino fundamental para nove anos e relata a inserção do professor alfabetizador nas redes públicas de ensino. Essa orientação discursiva aponta para a necessidade de realização de um concurso específico para professor alfabetizador.

Essa sequência discursiva mostra-nos palavras “carregadas” de história em que os sentidos sobre os programas de formação são construídos no discurso dos professores tutores que, conscientes do manejo de sua enunciação, controlam, por meio da língua, os sentidos que querem transmitir sobre o tema em questão. Logo, por meio do conceito bakhtiniano de contrapalavra⁸⁹, refletimos sobre a memória discursiva, pois, segundo o pensador russo, “compreender é opor a palavra do locutor a uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2006, p.135). Dessa forma, no diálogo entre as professoras tutoras, por meio da memória discursiva, ocorre uma ressignificação do PPL que, segundo a professora T 3, “(...) o encantamento que eu tinha de alfabetização isso retornou, voltou com o Pró Letramento porque é um estudo maravilhoso (...) Eu percebo que sim eu já vejo muitas mudanças nas meninas, né? Investindo e já trabalhando (...)”. Os dados analisados podem ser comprovados pelos fragmentos a seguir:

T2: Antes, não sei se vocês lembram, mas, antes do Pró Letramento, a gente já tinha um programa que o foco era alfabetização que era o PCN Em Ação. O governo primeiro lançou os PCNs os famosos tijolinhos, né? Aí ninguém sabia como lidar, a gente não sabia como lidar com aquilo, então, o governo do ministro do Paulo Renato, ele é ministro da educação do Fernando Henrique Cardoso, né? Eles criaram um programa de formação continuada, se eu não me esqueço foi assim, um dos pioneiros foi o PCN Em Ação. Que vinham formadores era a universidade de São Paulo com pessoal do MEC, mesmo formato, e eles vinham e faziam a

⁸⁹ A contrapalavra de BAKHTIN “representa um trabalho do sujeito sobre a palavra do outro, sobre o dado.” (MUSSALIM, 2001, p. 243).

formação da gente muito legal, eu vejo o Pró Letramento assim é mais ou menos o mesmo formato. **Depois do PCN veio o PROFA.** Eu não tive a oportunidade de fazer, mas o Pro-Letramento, ele é nada mais nada menos do que o PROFA então toda essa literatura (-- --) então essa formação ela é essencial. Então, começou com PCN Em Ação, hoje tem o Pró Letramento e eu acredito no seguinte: eu tenho 20 anos de educação e eu vou te dizer uma coisa eu tenho 41 anos, eu entrei pra educação com 21, **então é eu não consigo ver nenhuma mudança na sala de aula, não consigo ver nenhuma escola diferente, desenvolvendo projeto diferente, se o professor não pensar diferente.** O professor precisa ter uma postura diferente. Se ele não tiver uma postura diferenciada, nada acontece porque tudo depende dele ((alguém interrompe a entrevista)). Eu já fui professora de sala de aula. Durante 10 anos, eu estive com 3ª série então a gente sabe que se você quiser, você entra naquela porta ali você encosta a porta, você não faz nada se você quiser; mas se você quiser você entra ali e faz tudo. **E esse tudo depende disso aqui de uma troca, de experiência, de partilha, de vivência e de formação continuada. Eu não creio em melhorias na educação sem a formação continuada.**

T 3: Olha só, pensando no que a colega falou, eu trabalho no município de Paraíba do Sul e eu fiz, eu estudei essa formação continuada dos PCNs Em Ação. As orientadoras, elas tinham essa informação, né? Que era o pessoal do MEC e elas repassavam pra nós. Então eles priorizavam alfabetização essa formação foram anos, não foi só um ano, não foi uma coisa estanque. Nós tínhamos que estar comprometidos pra fazer e também comprometidos a ficar um certo período na alfabetização, porque a gente estaria desenvolvendo esse trabalho. Aprendi com o PCN Em Ação e estou aprendendo muito mais agora no Pró Letramento. As informações que eu adquiro aqui pra estar passando pras minhas cursitas. São fontes inesgotáveis, né? Tanto pra elas quanto pra mim. Então, eu trabalhava na alfabetização nessa época, trabalhei muitos anos na alfabetização, esse ano que eu estou trabalhando do 6º ao 9º ano e **assim o encantamento que eu tinha de alfabetização isso retornou voltou com o Pró Letramento porque é um estudo maravilhoso e a gente tem aprendido muito tanto elas quanto eu. Eu percebo que sim eu já vejo muitas mudanças nas meninas, né? Investindo e já trabalhando o que a gente tem estudado aqui e passado pra frente...**

T 4: Claro que de qualquer maneira também acho que foi muito válido, porque nosso maior problema, eu já sou da rede pública a um tempo maior do que as colegas aí, eu já comecei com 18 anos depois eu pedi exoneração, depois fiz concurso de novo, depois pedi exoneração, até que os dois últimos concursos que eu fiz eu fiquei. Mas, eu tive que pegar sala de aula com meu curso normal e lá na formação de professor normal não tinha muito... **é nenhum assim uma formação específica pra como alfabetizar e era o prêmio de quem passava em concurso que chegava na rede novinha era alfabetização, era o que sobrava e ainda continua o que sobra. Porque até eu condeno isso, eu acho que isso é uma questão é uma falha do nosso sistema, né? Que não deveria, teria que ter um tratamento diferenciado justamente pra alfabetização.** Você deveria se inscrever, se concursar, você deveria fazer o concurso específico pra ser alfabetizador. Porque você iria exigir que você já tivesse uma formação inicial pelo menos em alfabetização. Como eles estão fazendo já nos municípios o concurso para educação infantil exigindo curso específico tem algum municípios trabalhando com isso. Mas o concurso né não é um concurso simplesmente pra ser professor de 1ª a 4ª é específico pra educação infantil. Se não tivesse a visão e que eu acho que não vai ter uma vez que agora com esse **ensino fundamental de 9 anos mais uma vez eles quiseram colocar realmente a alfabetização dentro realmente do ensino fundamental sem tratamento diferenciado nenhum. Única coisa que eles fizeram foi criar um bloco de 3 anos né pra ter a promoção automática, e agora adiou a situação lá pra frente né.** O menino que não se alfabetiza com 1 ano ele tem mais 2 anos pela frente pra conseguir ser alfabetizado é esse que é o nosso problema muito grande e **que essa formação agora acho que está ajudando muito é isso porque os professores não estão conseguindo lidar com esse aluno que não consegue ser alfabetizado em 1 ano e é automaticamente**

promovido(++) e eles ficam desesperados porque não tem o que fazer, eles não têm nenhum suporte pra isso.

Sabendo-se que nenhuma compreensão é possível fora da situação real de interação, pretendemos analisar a complexidade dos sentidos atribuídos à formação continuada de professores, problematizando-a a partir das tensões, negociações e decisões vivenciadas pelos professores tutores em seu cotidiano, por assim dizer: no próprio chão da formação, ou seja, no âmbito estadual e municipal.

Na perspectiva dos professores tutores, a formação de professores a distância encontra-se em fase “embrionária”, pois a compreensão sobre os momentos de estudo não presenciais ainda não são uma realidade efetiva no cotidiano docente. Assim, a dinâmica de uma formação a distância, na modalidade semipresencial, em que há uma combinação entre aprender em sala de aula e aprender a distância, reflete a fragilidade da formação do professor tutor, pois os profissionais não se sentem competentes para tirar dúvidas dos docentes e declaram que em sua formação não são capacitados para tal função, sendo apenas um elo entre a universidade e os professores.

A perspectiva que os professores tutores têm da formação continuada, na modalidade EAD, é que a quantidade de professores que participam é significativa. Eles também apontam que a universidade encontra-se distante dos professores, por ser de outra região do país, embora a “voz” da universidade seja apontada como um diferencial no programa. Como apresentado na sequência abaixo:

T 4: A distância porque o professor antes de chegar lá, ele tem que estudar sozinho, em casa, pra ele enriquecer o estudo dele, né? No primeiro momento, nas primeiras reuniões o que que acontecia? Eles deixavam pra fazer tudo naquele momento ali e viram que não davam conta daquilo, que o tempo era muito pequeno. Então agora, eles já estão entendendo que quando eles têm que partir para a discussão eles já têm que fazer um estudo prévio, a leitura prévia, o hábito da leitura, mas é aquela leitura mesmo profunda de levar “mas isso aqui fala sobre o que mesmo?” Isso aqui, mas ele falou aqui sobre isso.

T 2: Eu acho que a distância também (...) foi pra abranger o maior número de pessoas também.

T 4: **Com certeza.**

T 1: **é mas a distância também é porque ele é ministrado por uma universidade que está distante da gente também.**

T 2: **Também, pra abranger o maior número de pessoas, quando é que a gente pensava assim, vamos supor que Miracema, Noroeste do estado do Rio de Janeiro, fosse participar de um programa de uma política pública que está aqui ó.**

T 1: **Mas oferecido dentro da Universidade Federal de Pernambuco. A universidade está lá e o aluno, o professor está estudando aqui em outro estado, em outra...**

T 2: **E a voz das universidades também, né?:()**

T 2: **Eu acho que ainda falta esse estudo que a (...) FALOU eu não vejo muito isso ainda não, esse estudo em casa**

T 4: **Está se criando, está em forma embrionária, está em forma embrionária, esse estudo é continuado**

T 1: **O aluno tem muita dificuldade, ele está muito preso ao presencial. Ele quer estudar em sala de aula, ele quer estudar com o professor, ele não está conseguindo entender que nós somos tutores intermediando o estudo deles fazendo a ligação. Na verdade, nós nem teríamos que estar quase tirando dúvidas nenhuma porque nem na nossa (/) não fomos capacitados pra isso, nós somos mais capacitados pra ser só o elo, né? Ouvir a ponta eles que estão nós também que estamos estudando e trazendo as dúvidas o professor das universidades tirando essas dúvidas conosco em determinados momentos dentro do horário, né?...**

T 4: **Eu mostro pra eles também que nós somos ali, que estamos estudando que de repente até eu, enquanto tutor, também tenho as minhas dúvidas e que eu também posso estar tirando com eles, né? Essa troca...**

T 2: **O ensino a distância, eu já ouvi um senador falando, tem aqui no Ayrton Salgado da Universo, ele estava falando que o ensino a distância tem mais de 20 anos, não sei quantos anos de ensino a distância no Brasil. Eu falei assim: Nossa Senhora como que nós estamos atrasados, porque ele já existe há muito tempo. Mas, como eu digo no chão da escola, cada interior ele ainda pra gente (-- --) eu vejo que os meus professores ainda não (-- --), vamos supor, eu faço propaganda assídua da Nova Escola, porque é uma revista que custa R\$2,90 na banca, R\$ 2,90, é uma linguagem super acessível, todo mundo entende o que está escrito ali. Traz assim algumas reportagens agora, vamos supor, esse mês trouxe uma reportagem sobre matemática fácil assim uma linguagem muito fácil e acessível eles ainda não tem esse hábito, onde eu estou “Já compraram Nova Escola? Já vou na banca, tem que comprar e tal, assina” Quer dizer eu faço isso sempre com eles pra poder já ir estimulando esse negócio deles até a revista em casa que eles ainda não tem...**

T 5: **Ah não, é uma coisa que eu queria deixar a educação a distância ela não é só via internet, é educação a distância nesse modelo semipresencial e por isso que eu não falei, né? Nesse modelo ela é importantíssima. Você tem o momento presencial que é aonde acontece a formação continuada, ela acontece nesse momento presencial que é aonde vai acontecer as reflexões, as discussões com os outros professores. E o que eu não falei que eu queria dizer da importância desse encontros com os professores formadores, com a universidade, isso tudo é importante para o desenvolvimento do trabalho.**

Ao finalizar a análise das entrevistas coletivas, convém notar que os professores tutores do PPL não são “consumidores” passivos dos discursos de autoridade e dos programas governamentais. Eles, através de um discurso de confronto, posicionam-se criticamente, diante de uma disputa hegemônica entre novos e antigos programas de formação continuada de professores. Notamos que, os professores tutores apontam perspectivas divergentes, deixando à mostra problemas, conflitos e tensões, permitindo-nos compreender a importância de suas “vozes” para a efetiva implementação de programas de formação continuada de professores de qualidade.

A entrevista coletiva, enquanto alternativa metodológica, leva-nos a ver o professor não como “fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro” (SOBRAL, 2007, p.24). Logo, o professor tutor é um sujeito situado social e historicamente e dotado de excedente de visão, com relação ao outro e ao mundo, mostrando, através de seu discurso, que, em um país em que se esquecem histórias, perdem-se os elos, as instituições e as propostas. É preciso que a formação docente seja realmente uma proposta contínua nas políticas governamentais, e que a voz do professor seja “fundante” para o aperfeiçoamento das propostas de formação.

5.6 O questionário

Comumente relacionado a pesquisas quantitativas, o questionário é um instrumento útil em estudos que priorizam dados qualitativos. No caso deste trabalho, ele atendeu a duas importantes funções: inicialmente ofereceu um quadro do funcionamento do PPL no Estado do Rio de Janeiro e, posteriormente, permitiu visualizar a caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Com o questionário, pudemos conhecer quem são os participantes desta pesquisa e em que contextos de trabalho eles se inserem. Quantificamos estes dados para descrever e interpretar o universo dos professores tutores.

A necessidade de aplicação do questionário⁹⁰ foi decidida, tendo em vista a complexidade e a diversidade de dados que envolvem o funcionamento do PPL. Assim, após nossa participação em alguns encontros de formação, iniciamos o processo de formulação de perguntas. Primeiramente, percebemos que o instrumento de pesquisa não poderia solicitar explicitamente a identificação dos tutores, de seus municípios, pois muitos deles tinham ligação política direta com as secretarias de educação, e, ao serem solicitados tais dados, poderia ocorrer uma inconsciente tentativa de mascaramento das informações. Também verificamos que o momento era de tensão entre alguns tutores. Com as eleições municipais, muitos tutores haviam sido desligados do programa, assim, enquanto outros municípios realizavam a formação pela primeira vez, pois não realizaram a adesão no ano de 2008, concomitantemente, alguns municípios enviaram tutores para substituir os já envolvidos anteriormente no programa.

O questionário foi aplicado durante o encontro de formação de tutores, especificamente aos tutores que estavam no segundo ano de formação. Dos 35 questionários aplicados, 33 foram devolvidos.

O questionário⁹¹ possui 38 questões, sendo 10 questões de natureza fechada (em algumas delas são solicitadas explicações, como, por exemplo: qual a grade curricular cursada e se havia alguma disciplina específica de alfabetização) e 28 perguntas abertas que foram tabuladas por meio de palavras chaves. Tais questões foram organizadas em três blocos.

No primeiro bloco, as primeiras dez questões destinavam-se à identificação do grupo. O segundo bloco a retratar o âmbito da realização do programa nos municípios. O terceiro destacava práticas cotidianas dos professores tutores e sua dedicação ao PPL. Resultam desse instrumento trinta tabelas⁹² que serão analisadas nesse capítulo.

⁹⁰ O questionário que elaboramos foi construído após a observação de três encontros de formação, e as questões foram produzidas de acordo com os problemas estruturados em diálogo com os tutores.

⁹¹ O questionário aplicado encontra-se na página 272 dessa dissertação.

⁹² As tabelas completas encontram-se na página 301 desse estudo.

Primeiramente procuramos traçar uma identidade das pessoas que estavam atuando no PPL e identificamos que 100% eram do sexo feminino e 36% com idade acima dos 40 anos. Além disso, 63 % são casadas e 36 % têm dois filhos.

No tocante à situação funcional, verificamos que 81% dos professores tutores trabalham apenas na rede pública de ensino, sendo 78% concursados do magistério.

Os professores tutores foram questionados sobre a experiência em classes de alfabetização e constatamos que 33% não têm experiência em classes de alfabetização e 26 % possuem mais de 10 anos de trabalho com classes de alfabetização. No tocante à formação inicial para lecionar, identificamos que 30% dos professores tutores cursaram o nível médio de formação de professores, 45% a graduação em Pedagogia, 15% a graduação em Letras e apenas 9% fizeram a pós-graduação na área de Psicopedagogia e Literatura Infantil. É importante destacar que a formação inicial em nível médio realizou-se 51% em instituições públicas e 48% em instituições privadas.

Os professores foram indagados sobre a existência de disciplinas específicas de alfabetização em seu curso de formação, 51% responderam que havia disciplina específica e 48% indicaram a ausência da disciplina. Assim, constatamos que a formação inicial ainda carece de contemplar disciplinas específicas para o tema da alfabetização. No tocante à disciplina, algumas tutoras adicionaram alguns relatos e apontaram que é preciso que a disciplina trabalhe temas pertinentes e práticos, pois em vários questionários foi relatado que as aulas de Alfabetização resumiam-se a dinâmicas e a trabalhos para enfeitar salas de alfabetização.

A respeito da seleção para o trabalho no PPL e a atuação no papel de tutor no programa, identificamos que 60% deram-se por meio de indicação da prefeitura local, 30% por análise curricular na rede de ensino e 9% pela indicação da coordenadora regional de ensino. Ao serem questionadas sobre a função que exerciam antes do trabalho no PPL,

identificamos que 54% possuíam cargos de confiança nas secretarias municipais de educação locais na área pedagógica, 6% eram tutoras de graduação do curso de Pedagogia da Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) e 6% eram tutoras de pólos de universidades privadas em seus municípios. Verificamos também que 3% eram formadoras do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e que 3% eram formadoras do PCN Alfabetização.

Tendo em vista o trabalho de formação a ser realizado pelo professor tutor, procuramos identificar a dedicação profissional à função de tutoria e constatamos que 63% dos professores tutores não tiveram sua carga horária direcionada totalmente ao programa, conforme previa as diretrizes do MEC. Segundo o Ministério, os sistemas de ensino devem “colocar à disposição do Programa, professor do sistema que deverá atuar como orientador/tutor dos momentos presenciais” (BRASIL, 2007, p.5). Entretanto, com os questionários, concluímos que a ação de formação no PPL foi adicionada aos cargos e funções já existentes no cotidiano de trabalhos das profissionais.

Quanto aos encontros de formação com os professores do ensino básico para realização das reuniões presenciais do PPL, comprovamos que 33% eram realizados no horário noturno, 48% no contraturno de trabalho do docente, 6% aos sábados e somente 12% no horário de trabalho do professor. A leitura desses dados ratifica que a formação continuada do professor brasileiro é um direito a ser efetivado no cotidiano do trabalho docente e nas ações das secretarias de educação, pois a LDB 9394 afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento profissional continuado” e em “período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluídos na carga de trabalho”.

Verificamos também que 72% dos municípios não contemplam, em seu plano de carreira, remuneração adicional para os docentes que realizam cursos de extensão de 120

horas, como o PPL. Dessa forma, o enunciado explícito no manual do tutor que “os esforços de aprendizagem não necessitam de nenhum tipo de recompensa monetária ou carreirista (...)” (BRASIL, 2006, p.32) concretizam-se e reproduzem-se na realidade dos sistemas de ensino.

Ao investigarmos qual o tempo dedicado para a elaboração dos encontros presenciais do PPL pelos professores tutores, constatamos que 39% dedicam semanalmente 4 horas ou mais na elaboração e organização dos encontros presenciais e 27% utilizam em média 3 a 4 horas de sua semana para realização dessa tarefa.

Segundo as diretrizes do programa, o professor tutor precisa conhecer profundamente o material didático do PPL, suas concepções e possibilidades de adaptação à realidade de sua localidade; gerenciar a diversidade de situações diagnosticadas, fortalecendo o grupo e identificando lideranças; identificar situações-problema, relacionadas com a prática cotidiana dos professores, que enriqueçam o material didático; e traçar estratégias de acompanhamento e apoio eficazes, que ajudem a tornar a aprendizagem permanente. Essas atividades certamente envolvem uma carga horária de trabalho superior à registrada em nossos dados.

Também investigamos a ação dos tutores no acompanhamento das turmas dos professores cursistas do PPL e verificamos que 42% dos professores tutores realizaram o acompanhamento da turma de alunos do ensino fundamental que participavam do PPL e que 57% não realizaram o acompanhamento. Certamente essa ação realizada pelos primeiros facilitou a ação de formação continuada, proporcionando uma problematização da prática docente e da reflexão sobre as dificuldades e os desafios do cotidiano escolar.

Segundo as diretrizes para efetivação do PPL, os sistemas de ensino deveriam disponibilizar espaço físico para a realização dos encontros com os professores. Entretanto, o que constatamos é que em 60% não havia espaço específico para realização de ações de formação continuada. Interessante notar o fato de que, após a adesão ao programa, um município do norte fluminense implantou um espaço destinado especificamente à formação de

professores, designado A Casa do Educador. No entanto, identificamos que o espaço físico utilizado para realização dos encontros em 16% dos municípios foi de prédios de escolas da rede municipal e 27 % nos pólos de tecnologia educacional (PTE). Destacamos que nesse contexto a escola não se constitui em local privilegiado para a formação continuada e sim um local de encontro, pois a formação não era dirigida especificamente à equipe de professores da escola em que eram realizados os encontros do programa.

Com relação à infraestrutura para realização dos encontros (TV, DVD, projetor multimídia e material de consumo), 57% dos professores tutores afirmaram que receberam apoio intermitente das secretarias de educação e 30% tiveram auxílio contínuo.

No que concerne ao envolvimento da equipe pedagógica e gestora da escola no PPL, segundo os professores tutores, 45% da equipe gestora não se envolveu no programa e 51% da equipe pedagógica não se envolveu também, o que demonstra que é necessário uma efetiva parceria no âmbito escolar para a realização do PPL. Logo, o programa precisa ser ampliado para os diretores e coordenadores pedagógicos.

A partir dos dados quantificados, podemos afirmar que um dos pontos positivos do PPL é a realização de maneira concreta de uma formação de duração mais extensa, pois, em geral, as ações de formação, realizadas pelas secretarias de educação, ficam voltadas em 45% a oficinas e 45 % a palestras. Verificamos também que 93% dos municípios realizam essas ações de formação antes do PPL.

Constatamos que em 54% dos municípios há um movimento de estruturação de uma equipe de formação continuada de professores, mas, como grande parte desses profissionais possuem cargos políticos, a cada gestão reinicia-se uma nova composição de profissionais formadores locais, e a constituição de uma rede de apoio local de qualidade à formação permanente de professores torna-se mais difícil e sua efetivação realiza-se de forma lenta e por meio de ações isoladas de algumas secretarias de educação, o que facilita a ação de

consultorias e cursos de formação realizados por parte de organizações não-governamentais (ONGs). Em 15% dos municípios fluminenses pesquisados, há a participação de ONGs nas consultorias e cursos de formação docente. Nesse contexto, certamente a implantação da Rede Nacional de formação continuada e dos Centros de Educação efetivam de forma positiva a instauração da qualificação da oferta de formação, pois os professores têm o direito de uma formação oferecida por universidades.

É importante ressaltar que nesse processo a verba pública destinada à formação desses profissionais acaba sendo subutilizada, pois a não constituição de formadores locais conduz à formação contínua de novos profissionais para exercer esse papel nas secretarias de educação.

Ao interrogarmos os professores tutores sobre o significado da formação continuada em sua perspectiva, identificamos que, para 24% dos professores tutores, formação continuada é sinônimo de crescimento profissional e o elo entre a teoria e a prática, para 12% é adquirir novos conhecimentos e trazer novos significados a outros, reaprender e trocar experiências, e apenas para 1 % significa estudo contínuo.

A respeito da utilização do manual do tutor pelos professores, verificamos que 60% utilizaram algumas vezes o fascículo e que 15% utilizaram continuamente durante sua ação de formação. Para 33% dos tutores, o manual é um passo-a-passo para a realização do trabalho no PPL, sendo para 18% um material de apoio.

Ao finalizarmos a interpretação dos dados do questionário, vislumbramos que se faz urgente que a formação continuada de professores seja assumida enquanto direito e necessidade à profissionalização dos docentes, o que implica uma transformação cultural e política no sentido de priorizar a educação e a permanente qualificação de seus agentes nos investimentos e planejamentos públicos de oferta de educação escolar.

A transformação mencionada pode ser iniciada com a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada e o PPL, mas será necessário concebê-los como um projeto coletivo de uma sociedade e não como um programa governamental.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida começa apenas no momento em que uma enunciação encontra a outra

Bakhtin

Ao tecer as considerações finais sobre este trabalho de pesquisa, agregamos com Bakhtin nossa compreensão ativa e responsiva sobre esse estudo do programa Pró-letramento.

Nosso trabalho foi na direção de puxarmos o fio discursivo do processo de implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica e do programa Pró-letramento. Considerando que “o discurso verbal é o cenário de um evento” (BAKHTIN, 1926), procuramos, por meio dos discursos oficiais, acadêmicos e docentes, puxar o fio discursivo do processo de implantação da Rede e do programa Pró-letramento. Ao desenrolar o novelo dos discursos dos documentos oficiais de implantação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, constatamos que as reformas educacionais iniciadas nos anos 90, revestidas do caráter neoliberal dos organismos internacionais, tiveram continuação por meio desta Rede. Seu meio de ação tem focalizado a Educação a Distância como uma modalidade favorável para a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Há que se destacar que a seleção dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação não atendeu inicialmente a todas as regiões e estados brasileiros. Das quatro universidades selecionadas na área de alfabetização e linguagem, nenhuma pertence à região norte. Com relação ao atendimento aos estados, a solução proposta tem sido que, para atender às solicitações das redes estaduais e municipais de ensino aos Centros por serviços de formação, estabelecem-se parcerias com universidades localizadas nos estados e na região não contemplados.

Ao tecer os fios históricos e documentais nos capítulos 2 e 3 desse trabalho, verificamos que a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica transfere a responsabilidade pedagógica da formação continuada de professores e a elevação da qualificação profissional docente para a universidade. Porém, é importante destacar que o trabalho dos professores é influenciado fortemente: pelo contexto escolar; pela infra-estrutura disponível; pelas condições de trabalho; pelas características da comunidade, da unidade escolar e dos alunos; pelo projeto pedagógico das redes de ensino e das escolas etc. Estas condições materiais são incontornáveis, não deveriam ser ignoradas por nenhuma intervenção formadora de docentes.

Constatamos também que o Programa Pró-letramento é um dentre os vários programas da política governamental do presidente Luís Inácio Lula da Silva e que, dentre estes, a modalidade a distância consolida-se como o “modelo” para formar professores no País. O programa Pró-letramento e outros programas da atual política governamental possuem também interfaces com os sistemas de avaliação em grande escala nacionais, tais como IDEB e o Provinha Brasil, e internacionais, tais como o PISA.

O entrelaçamento dos fios discursivos, presentes nos fascículos e nos vídeos do programa pesquisado, levou-nos à conclusão de que as teorias e os princípios que compõem o material do programa são variados, mas, em todo o material escrito, observamos um movimento discursivo do diálogo específico entre a universidade e a escola, formando embrionariamente um discurso de formação no cenário nacional.

Ponderamos que o programa traz a temática do letramento de forma significativa em seus materiais em meio a um momento histórico marcado pela defesa do método fônico. Porém, o foco do programa investigado é um aspecto específico e pontual: a questão da sistematização da alfabetização e do alfabetizar-letrando, sendo o segundo reforçado consistentemente. Assim é enfatizada no programa a questão da alfabetização e das

dificuldades em se obter resultados, no que se refere à apropriação do conhecimento básico inicial da língua portuguesa pelos alunos, o que conduz ao destaque dado a necessidade da apropriação do sistema de escrita alfabético, o que acaba incorrendo na entonação da alfabetização.

Dentre os fios metodológicos adotados, o questionário conduziu-nos a eixos mais sociológicos e quantitativos, permitindo a construção de um retrato sobre os sujeitos da pesquisa e o funcionamento do programa.

Através da análise das entrevistas coletivas realizadas com os professores tutores do estado do Rio de Janeiro, foi possível perceber, destacando e aprofundando a ótica destes últimos tutores, que o programa é bem formatado, que o conteúdo do material é muito bom e que os encontros presenciais com os professores conduzem à reflexão sobre a prática docente, aliando teoria e prática, e, ainda (mas não menos importante), que a grande “inovação” apresentada pelo programa é a sistematização da alfabetização.

Com a entrevista coletiva também pudemos ressaltar a fragilidade do trabalho de tutoria. Segundo os sujeitos da pesquisa, a formação de tutores não os capacita ainda a tirar as dúvidas dos professores. Uma conclusão relevante da pesquisa foi que o trabalho do tutor reveste-se de grande complexidade, pois sobre ele recai a responsabilidade de articulação entre a teoria e a prática dos conhecimentos da área de alfabetização e linguagem, sem entretanto que tenha participado da construção de conteúdos e métodos pelos quais o programa se desenvolve. Assim, embora seja um novo elo na formação de professores, e seja o tutor o principal interlocutor dos professores participantes do programa, ele não se sente plenamente sujeito de seu trabalho. O protagonismo manifesta-se de forma contraditória na prática tutorial. Este problema poderia ser corrigido, na medida em que a forma discursiva da formação de tutores não o projetasse apenas um orientador de estudos, mas sim um formador local. O que verificamos é que este é seu real papel. Tal ajuste proporcionaria assim, a

participação dos tutores na avaliação constante da proposta pedagógica do programa e o aprofundamento de suas concepções teóricas.

Incrementando a crítica a esta contradição, inerente à formação analisada, concluímos ainda que as condições de trabalho dos professores tutores são inadequadas e que a carga horária dedicada ao programa é insuficiente. Porém concluímos que há um efetivo compromisso dos tutores do programa em favorecer o trabalho dos professores cursistas, quando vemos que criam propostas para atividades de reflexão, sugerem fontes de informação alternativa, procuram aprofundar-se nos estudos dos materiais do programa e criam projetos alternativos. Nesse processo, constatamos que há um nítido caráter de formação no contexto pesquisado que assume um caráter docente, o que tem contribuído de forma significativa para a constituição de um quadro de formação de formadores nas redes estaduais e municipais de ensino. Dá-se, dessa forma, a constituição de uma rede de apoio local à formação permanente de professores alfabetizadores.

Os fios dialógicos representados pelos discursos oficiais, acadêmicos e docentes levou-nos à conclusão de que “a vida penetra e exerce influência num enunciado de dentro” (BAKHTIN, 1926, p. 9). Dessa forma, ao concluirmos essa dissertação, conjugada no tempo presente, pensamos que é fundamental refletir sobre a formação do professor alfabetizador e o papel da tutoria, a partir de uma perspectiva que compreenda seu papel enquanto formador local e não como um simples orientador de estudos.

Finalmente, acreditamos que ainda há muito a dizer e a pesquisar sobre o programa Pró-letramento, pois este estudo não é o primeiro e nem o último sobre o programa, ele se constitui no tempo presente. Esperamos que este diálogo seja rememorado em outros tempos e outros contextos, mas marcado por cada palavra, lembrada em atos e que requererão responsabilidade e responsividade.

7 REFERÊNCIAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. **Mais vale o que será.** Disponível em: www.carloabicalil.com.br/Artigosa4a6.html?id=66&jornal=Artigos-32k. Capturado em: 6 de outubro de 2008.
- ABRAEAD - Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância. 20/2/2008 <<http://www.abraead.com.br/diretorios.Html>> .
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (Orgs). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** . Campinas, SP: Papirus, 2007.
- ALFERES, Maria Aparecida. Ponta Grossa. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-letramento.** Universidade Estadual de Ponta Grossa, Dissertação. 2009.
- ALBUQUERQUE, E. B.C. de. **Conceituando alfabetização e letramento.** In: Santos, C. F.; MENDONÇA M. (orgs) Alfabetização e letramento. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.
- ALBUQUERQUE, E; FERREIRA, A; MORAIS, A.G. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?** ANPED, GT.10, 28º Reunião, Caxambú, MG. 2005. Acessado em 01-04-2008, disponível na web: www.anped.org.br.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação à distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas.** Disponível em: <http://www.tvescola.gov.br>. Acessado em: 12/10/2008.
- AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro - Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa, 2001.
- _____. **Cronotopo e exotopia.** In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes.** Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.
- _____ & LIMA, M. B. Q. **Gêneros em constituição na escrita de portfólios por professoras alfabetizadoras em formação.** Anais do 16º Congresso de leitura do Brasil. Universidade de Campinas, Campinas, 2007.
- _____. **A linguagem da formação docente.** Revista Língua Escrita, v. 1, p. 124-135. CEALE, UFMG, 2007.
- ANDRIOLI, Antonio Inácio. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo.** In: Revista Espaço Acadêmico. Ano II, nº. 13, jun/2002. Disponível em:<www.espaçoademico.com.br>. Acessado em: 06/07/08.
- ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy.** Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1994.

BAJARD, Èlie. **Nova embalagem, antiga mercadoria**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte**. 1926. (Tradução de Carlos Alberto Farraco e Cristóvão Tezza – para uso didático [1998]). (mimeo).

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **La construcción de la enunciación**. In: _____. Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993 b.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. (Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Teoria do ato**. (Tradução de Carlos Alberto Farraco e Cristóvão Tezza – para uso didático [1993]). (mimeo).

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, UNESP, 1993 c.

_____. **Que és el lenguaje?** In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993 b [1929].

BARBOSA, Mauro Guterres. **Pró-Letramento: Relações com o Saber e o Aprender De Tutores Do Pólo Itapecuru-Mirim / Ma.Belém**. Universidade Federal do Pará, Dissertação, 2008. (Mimeo)

BARRETO, Raquel Goulart & LEHER, Roberto. **Trabalho docente e as reformas neoliberais**. 2008. (no prelo)

BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

_____. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1181-1201, Set./Dez. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. Universidade Federal do Espírito Santo. Dissertação. 2007. (mineo)

BELINTANE, **Leitura e alfabetização no Brasil**: uma busca para além da polarização. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 261-277, maio/ago. 2006 261.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
_____. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. In: Educação e Sociedade. V. 23, n.78, Campinas, Abril/2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. & PEREIRA, A. D. A. **Formação Continuada de Professores e Pesquisa Etnográfica Colaborativa**: A Formação do Professor Pesquisador. Estudos Lingüísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BORTONI- RICARDO, **Educação em língua materna** – a Sociolinguística e a sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial. 2004.

BORDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a visão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998.

BRAIT, Beth. **Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana**. In: BRAIT, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 1.592**, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 1472/04**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2004.

_____. Resolução FNDE Nº 48 DE 2/09/2006

_____. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: **Guia Geral**. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da educação Básica. **Orientações Gerais** para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2005.

_____. Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: **Alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 10** de 02 de abril de 2009.

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

_____. **Portaria 1.403** de 9 de junho de 2003.

_____. **Edital nº 1/ 2003**.

_____. **Decreto 6303/07**.

_____. **Provinha Brasil**. Brasília:MEC, 2008.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 1472/04**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Manual da Rede Nacional de Formação Continuada**. Distrito Federal: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada**. Distrito Federal: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada**. Distrito Federal: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada**. Distrito Federal: MEC, 2008.

_____. **TV na Escola e os desafios de hoje**. Brasília:MEC,1999.

BUARQUE, Cristovam. **Discurso de posse**. 2003. Disponível em: http://www1.uol.com.br/fernandorodrigues/030106/discurso_de_posse-educacao.doc -. Acesso em: 10 de mar. 2008.

BUNZEN, Clecio. **Da era da composição á era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio**. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola. 2004

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARVALHO, Ângela Maria Rebel de. **O tutor na formação de professores a distância: saberes que fundamentam a prática tutorial na experiência do Curso de Pedagogia a distância da UNIRIO**. Niterói: Faculdade de Educação/UFF, 2005.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1994.

CIRIGLIANO, G.F.J. **Educación a distancia**. Editorial Docencia. Buenos Aires, Argentina, 1986.

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

COOK-GUMPERZ, Jenny (Orgs.). **A construção social da alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Potencialidades e Limitações da Certificação de Professores**. Revista Retratos da Escola, Vol. 3 Pag. 117 a 134 .Rio de Janeiro 2009.

DALLARI, Adilson Abreu. **Aspectos Jurídicos da Licitação**. 3. ed. atual. São Paulo: Saraiva, 1992.

DEMO, Pedro. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes. 1998.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: criar. 2003.

_____. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica**. In: FARACCO, Carlos Alberto et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR. 1996.

FERRARO, A. R. **Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação**. Cadernos de Educação (UFPel), Pelotas, RS, v. 13, n. 23, p. 57-75, 2004.

FERREIRA, Diego Jorge. **Universidade e Formação Continuada de Professores: entre as possibilidades e as Ações Propositivas**. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Dissertação. 2007.

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

FREITAS, Helena Costa Lopes de Freitas. **A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p.21-40, jul.2002 .

_____. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. Trabalho escrito para o Simpósio "Ethics and humanities: dealing with diversity in contemporary research". Fifth Congress of the International Research and Activity Theory. Amsterdam: junho 2002. (mimeo)

FRIGOTTO, Edith I. dos Santos. **Leitura e Escrita Nos ciclos de Formação: Existe algum Avanço?** IN: 28ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em out. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

FUSARI, José Cerchi; **Tendências históricas do treinamento em educação**. In: Recursos humanos para a educação. São Paulo: FDE, 1992. p.13-27. (Série Idéias, 3) Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br.PDF. Acessado em: 03/06/08.

_____. **A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental**. São Paulo: FDE, 1995. p. 25-33. (Série Idéias, 12). Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br. Acessado em: 04/05/2008.

GATTI, Bernardete Anglina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GEE, J.P. Orality and literacy. **From the savage mind to ways if with words**. In: TESOL, Quartely, v.20, n.4, 1986.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODMAN, Ken. **Introdução à linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOULART, Cecília M. **Letramento e Polifonia**: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. In: Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados, n18, p. 5-21, Set/Out/Nov/dez. 2001.

_____. **A noção de letramento como horizonte político para o trabalho alfabetizador**: questões para a prática e para a pesquisa. Cadernos VIII Congresso Nacional de Lingüística e Filologia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica do estudo. Trabalho apresentado no GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita, da Anped em 2005.

GRAFF, Harvey J. **Reflexões sobre a História da Alfabetização**: Panorama, crítica e Propostas. In: Os Labirintos da Alfabetização: Reflexões sobre o Passado e o Presente na Alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, p.25-59. 1994.

HEAT, S.B. **Ways with word**. Cambridge, Cambridge University, 1983.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INAF. **Indicador de Analfabetismo Funcional: principais resultados**. INAF Brasil 2009. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em: 17 janeiro de 2010

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolingüística. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** CEFIEL/IEL/UNICAMP. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais, 2005.

KRAMER, Sônia. **Entrevistas coletivas**: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. FREITAS, Teresa Jobim; SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia (orgs.). São Paulo. Cortez, 2007.

_____. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** Rio de Janeiro. RJ, 2003.

LEAL, T. F. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabético:** por que é importante sistematizar o ensino? ALBUQUERQUE, Eliana Borges C.; LEAL.T.F. A alfabetização de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

LEHER, Roberto. **A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira.** Revista Trabalho & Educação. NETE/UFMG, n.4, p.119-134, ago, 1998.

_____. & LOPES, Alessandra. **Trabalho Docente, Carreira e Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação.** VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires: 2008.

_____. **Educação pública como expressão das lutas sociais.** (mimeo)

_____. **Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente.** In: Osmar Fávero. (Org.). Democracia e educação em Florestan Fernandes. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 100-125.

_____. **Estratégias de mercantilização da educação e tempos desiguais dos tratados de livre comércio:** o caso do Brasil. CLACSO, 2008.

_____. **Universidades federais na rota da educação terciária:** notas sobre a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. CCJE/UFRJ, 2008.

LIMA, K.R. de S. **Educação superior a distância:** democratização ou subordinação das universidades públicas às demandas do capital. In: Revista ADVIR, v 14. Educação a distância, p. 56-66, ADUERJ - Associação de Docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, set./2001.

_____. **Educação superior a distância e universidade aberta do Brasil:** política de democratização ou de privatização da educação brasileira? Mimeo. 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena & GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação:** algumas considerações. In Pimenta, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINHO, Cássio . **Algumas palavras sobre rede.** In: SILVEIRA, Caio; REIS, Liliane. (Org.). Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias. Rio de Janeiro: Rede DLIS, 2001.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** UFPE/CNPq: 2003.
Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br>>. Acesso em 28 jul. 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo. Thomson, 2007.

MORAES, Flávia. **Habilidades em foco.** In: CEALE. Letra A - o jornal do alfabetizador. Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização. Belo Horizonte: jun/jul. 2008, ano 4. Edição Especial.

MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. & LEAL, T. (orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento.** São Paulo: Unesp: CONPED, 2004.

NOVOA, António. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLSON, David R. e TORRANCE, Nancy (orgs.). **Cultura escrita e oralidade.** Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

PIROLA, Nelson Antonio Pirola & MORAES, Mara Sueli Simão Moraes. **O Pró-Letramento e a Formação Continuada de Professores que ensinam Matemática no Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.** ZETETIKE – CEMPEM – FE/UNICAMP – v. 17 – Número Temático – 2009.

PRETI, Oreste (Org.). **Educação a Distância: início e indícios de um percurso.** NEAD/IEUFMT, Cuiabá, 1996.

_____. **A formação do professor na modalidade a distância: (Dez) construindo metonarrativas e metáforas.** In: PRETI, Oreste (org.). Educação à distância: sobre discursos e práticas. Brasília: Líber. 2005.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. **Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência.** In: Conferência Regional o desempenho dos Professores Na América Latina e no Caribe: Novas Perspectivas, Brasília, 2002. Brasília: MEC, 2002.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

REY, Fernando L. González. **La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos.** São Paulo: EDUC, 1999.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Ação Educativa/Global/Instituto Paulo Montenegro, 2003.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Org.) **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Gêneros discursivos e textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J.L., BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH Désirée.(orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão.**São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANCHEZ, Fábio (coord.). **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**, 4. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCRIBNER, S. & COLE, S. **The psychology of literacy.**Cambridge, Mass, Harvad, University Press, 1981.

SECO, Ana Paula & AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. **Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira** . Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acessado: em:17/03/2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau.** São Paulo: FDE, 1992.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SIGNORI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.**Campinas:SP. Mercado das letras, 2001. Coleção Idéias sobre linguagem.

SMITH, M. & GROVE, N. (1999). **The bimodal situation of children learning language using manual and graphic signs.** In S. von Tetzchner (Ed) *Proceedings of the 8th Research Symposium of the International Society of Augmentative and Alternative Communication* . Whurr Publishers.

SOARES, Magda. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização e Letramento:**Caderno do Formador. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

_____. **Língua escrita, Sociedade e Cultura: Relações, dimensões e Perspectivas.** Revista Brasileira de Educação. Nº 0, Set/Out/Nov, 1995.

_____. **A Reinvenção da Alfabetização.** In: Presença Pedagógica, v.9, nº52,. Belo Horizonte: Dimensão. Jul./ago. 2003.

_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Trabalho apresentado ao GT.Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª. Reunião Anual da ANPED: Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

_____. **Letramento:** Um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Letramento e Escolarização.** In: RIBEIRO, Vera M. Letramento no Brasil. 2ªEd. São Paulo: Global. 2004.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Anais da 26ª. Reunião Anual da ANPED. Disponível em www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc, maio de 2006.

SOBRAL, Adail. **Ato/atividade e evento.** In: BRAIT, Beth (org). Bakhtin conceitos-chaves.São Paulo:Contexto, 2005.

STREET, Braian V.; LEFSTEIN, Adam. **Literacy:** an advance resource book. London; New York: Routledge, 2007.

_____.**Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____.**Cross-cultural approach to literacy.** New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Social literacies:** critical approaches to literacy in development, ethnography and Education: London: Longman, 1985.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento.** Teleconferência UNESCO Brasil sobre Letramento e Diversidade. Telecongresso SESI.Disponível em: <http://telecongressosesi.org.br>. Acessado em : 17/02/09.

_____. **What's "new" in Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** In: Current Issues in Comparative Education. New York: Teachers College/Columbia University. v. 5, n.2, (May 12, 2003).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 7ª ed. – São Paulo, Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática** no 1º e. 2º graus.1992.

WORLD BANK (1999). **Education Sector Strategy.** Washington, D.C.: The World Bank Group World. Human Development Network.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO
(JANEIRO DE 2006 ATÉ DEZEMBRO DE 2009)**

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – PERIÓDICO- DISSERTAÇÃO - TESE - ANO	RESUMO
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PESQUISA ETNOGRÁFICA COLABORATIVA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PESQUISADOR</p> <p>Formação Continuada de Professores - Pesquisa Etnográfica Colaborativa - Professor Pesquisador</p>	<p>BORTONI-RICARDO, S. M. & PEREIRA, A. D. A. Estudos Linguísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006. ISSN 0104-094</p>	<p>O propósito deste artigo é mostrar a importância da pesquisa etnográfica colaborativa para a prática do professor. Serão apresentados resultados parciais desta pesquisa que vem sendo desenvolvida em um contexto de um programa de formação continuada de professores – Pró-Letramento – no estado do Maranhão, Nordeste do Brasil.</p>
<p>UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE AS POSSIBILIDADES E AS AÇÕES PROPOSITIVAS</p> <p>Autonomia – Formação Continuada de Professores – Profissionalidade Docente - Universidade.</p>	<p>FERREIRA, Diego Jorge. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Dissertação. 2007. F 383.</p>	<p>Este estudo discute a dinâmica da formação continuada dos professores em sua relação com a universidade, a partir de três eixos: os convênios e a institucionalização dos projetos de formação, os programas de formação como caminho à afirmação e solidificação das características da profissionalidade docente e a construção de sua autonomia e as alternativas possíveis às universidades, no desenvolvimento de um diálogo social para a difusão de sociedades formadas para a aprendizagem permanente. Segundo alguns pesquisadores, citados neste estudo, a universidade por produzir e divulgar conhecimento através da pesquisa constitui-se como locus privilegiado para a formação continuada de professores. O campo da chamada “formação em serviço” está impregnado pela mentalidade da racionalidade técnica, na medida em que o conteúdo ensinado diz respeito a um conjunto de regras e habilidades que devem ser seguidas. Verificamos o grande potencial das universidades como locus de formação, todavia, constatamos a necessidade de uma postura mais ativa e propositiva das mesmas no âmbito da formação continuada de professores. Entendemos que deve haver uma conjugação de esforços entre as universidades, os órgãos públicos e os professores para o debate, concepção, execução, suporte e avaliação de tais empreendimentos.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – PERIÓDICO- DISSERTAÇÃO - TESE - ANO	RESUMO
<p>PRÓ-LETRAMENTO: RELAÇÕES COM O SABER E O APRENDER DE TUTORES DO PÓLO ITAPECURU-MIRIM / MA</p> <p>Formação Continuada de Professores - Relações com o Saber - Frações</p>	<p>BARBOSA, Mauro Guterres Belém. Universidade Federal do Pará, Dissertação, 2008. CDD 22. Ed. 371.12</p>	<p>A presente dissertação é uma pesquisa qualitativa que busca compreender as relações com o saber e o aprender de professores-tutores participantes de um programa de formação continuada, denominado Pró-Letramento, no pólo Itapecuru-Mirim/MA. Fortes evidências de mudanças atitudinais indicam estabelecimento de novas relações com o saber e o saber-fazer da matemática das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em particular com as operações entre frações. Para tanto, realizou-se uma análise interpretativa das falas e registros dos professores-tutores, apoiadas sobre as teorias antropológicas da Relação do Saber e do Aprender de Charlot e do Didático de Chevallard.</p>
<p>A EDUCAÇÃO (SÓCIO) LINGUÍSTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Educação (sócio) linguística - Etnografia - Formação de professores – Letramento</p>	<p>PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. Brasília. Tese, Universidade de Brasília, 2008</p>	<p>Esta tese apresenta um estudo investigativo sobre as contribuições da (sócio)linguística no processo de formação de professores do Ensino Fundamental. É uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica e colaborativa, (sócio) linguísticamente orientada, desenvolvida em cursos de formação inicial e continuada de professores do Ensino Fundamental. A pesquisa é desenvolvida em diferentes contextos de formação: em um Curso de Pedagogia de uma Universidade Pública de Brasília/DF; em duas turmas de graduação do Curso Normal Superior de uma Instituição de Ensino Superior Privada de Brasília/DF; no minicurso Modos de Falar/Modos de escrever para interessados na área de alfabetização, letramento e formação de professores em um Congresso Científico em João Pessoa/PB; e no Programa de Formação Continuada de Professores – Pró-Letramento no estado do Maranhão. Como aparato teórico, são defendidos os seguintes eixos como sustentadores de qualquer processo de formação de professores responsáveis pela educação (sócio)linguística: as contribuições mais recentes da (sócio)linguística, dos novos estudos de letramento e da etnografia.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – PERIÓDICO- DISSERTAÇÃO - TESE - ANO	RESUMO
<p>O PRÓ-LETRAMENTO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>Formação continuada - Pró-Letramento- Educação Matemática.</p>	<p>PIROLA, Nelson Antonio Pirola & MORAES, Mara Sueli Simão Moraes. ZETETIKE – CEMPEM – FE/UNICAMP – v. 17 – Número Temático - 2009</p>	<p>Assinalam-se aqui algumas considerações sobre um Programa de Formação Continuada – Pró-Letramento – desenvolvido pela Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica do Ministério da Educação, formada pelo MEC e por cinco Centros de Educação Continuada, sob a coordenação de universidades brasileiras. São apresentadas algumas características do Programa e a avaliação preliminar das ações do Pró- Letramento de Matemática, desenvolvidas no Estado de São Paulo pelo Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca), núcleo de Bauru. Foram participantes 139 professores tutores do Programa Pró-Letramento de Matemática do Estado de São Paulo, fase inicial. Os resultados demonstram que, a partir do Pró-Letramento, os professores cursistas começaram a ter um outro olhar em relação ao ensino da Matemática escolar, tendo como ponto de partida a sua prática educativa.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – PERIÓDICO- DISSERTAÇÃO - TESE - ANO	RESUMO
<p>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO</p> <p>Política Educacional - Formação Continuada - Pró-Letramento</p>	<p>ALFARES, Maria Aparecida. Ponta Grossa. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Dissertação 2009. CDD 379.81</p>	<p>Este trabalho apresenta uma análise da concepção e gestão do Programa Pró-Letramento, implantado pelo Governo Federal a partir de 2005. O objetivo da pesquisa foi investigar, em uma perspectiva crítica, os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa, as concepções nele subjacentes e ainda verificar em que medida e com quais perspectivas esse programa tem contribuído para atender as demandas que impulsionaram a sua formulação. O trabalho defende que o Programa Pró-Letramento é uma medida necessária, mas não suficiente para uma promoção efetiva da qualidade da educação oferecida às classes trabalhadoras.</p>

APÊNDICE B - DEFINIÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

ANO	AUTOR	CONCEITO
DÉCADA DE 90		
1994	G. Aretio	Sistema tecnológico de comunicação
DÉCADA DE 80		
1987	W. Perry e G. Rumble	Comunicação de dupla via
1986	G. Llamas	Estratégia educativa
1984/1986	R. Ibáñez	Sistema multimídia de educação
1983	G. Cirigliano	Educação autodidata
1983	O. Peters	Ensino industrializado
DÉCADA DE 70		
1977	B. Holmerg	Formas de estudo
1972	M. Moore	Método de instrução
DÉCADA DE 60		
1967	G. Dohmem	Forma de auto-estudo

APÊNDICE C - EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EAD e Formação de Professores

1971 – ABT - Foi pioneira em cursos à distância, capacitando os professores através de correspondência.

1973 - Projeto LOGOS I (Governo Federal - Formação de professores leigos);

1974 -Projeto LOGOS II,- em convênio com o MEC, para habilitar professores leigos sem afastá-los do exercício docente.

1975 – Criado no estado do Pará o projeto Hapront para habilitar professores leigos do ensino fundamental em nível do 2º grau. Habilitou cerca de 10 mil professores através da educação a distância.

1979 a 1983– o Posgrad – pós-graduação Tutorial à Distância – pela Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – do MEC, administrado pela ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do

1983/1984– Criação da TV Educativa do Mato Grosso do Sul. Início do "Projeto Ipê", da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Fundação Padre Anchieta, com cursos para atualização e aperfeiçoamento do magistério de 1º e 2º Graus, utilizando-se de multimeios.

1985 – O CEN (Centro Educacional de Niterói), lançou o Projeto Crescer, destinado a formação de magistério de 2º grau. Atendeu 20 cidades de Goiás, melhorando a formação de mais de 11 mil professores “leigos”.

1985 - Projeto FUNTEVE (Formação de Professor)

1987-CNPq implanta Projeto Universidade e Vídeo para estimular produção e uso de vídeo pelas IES

1988 - Curso por correspondência para capacitação de professores de Educação Básica de Jovens e Adultos/ MEC Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com apoio de programas televisivos através da rede Manchete.

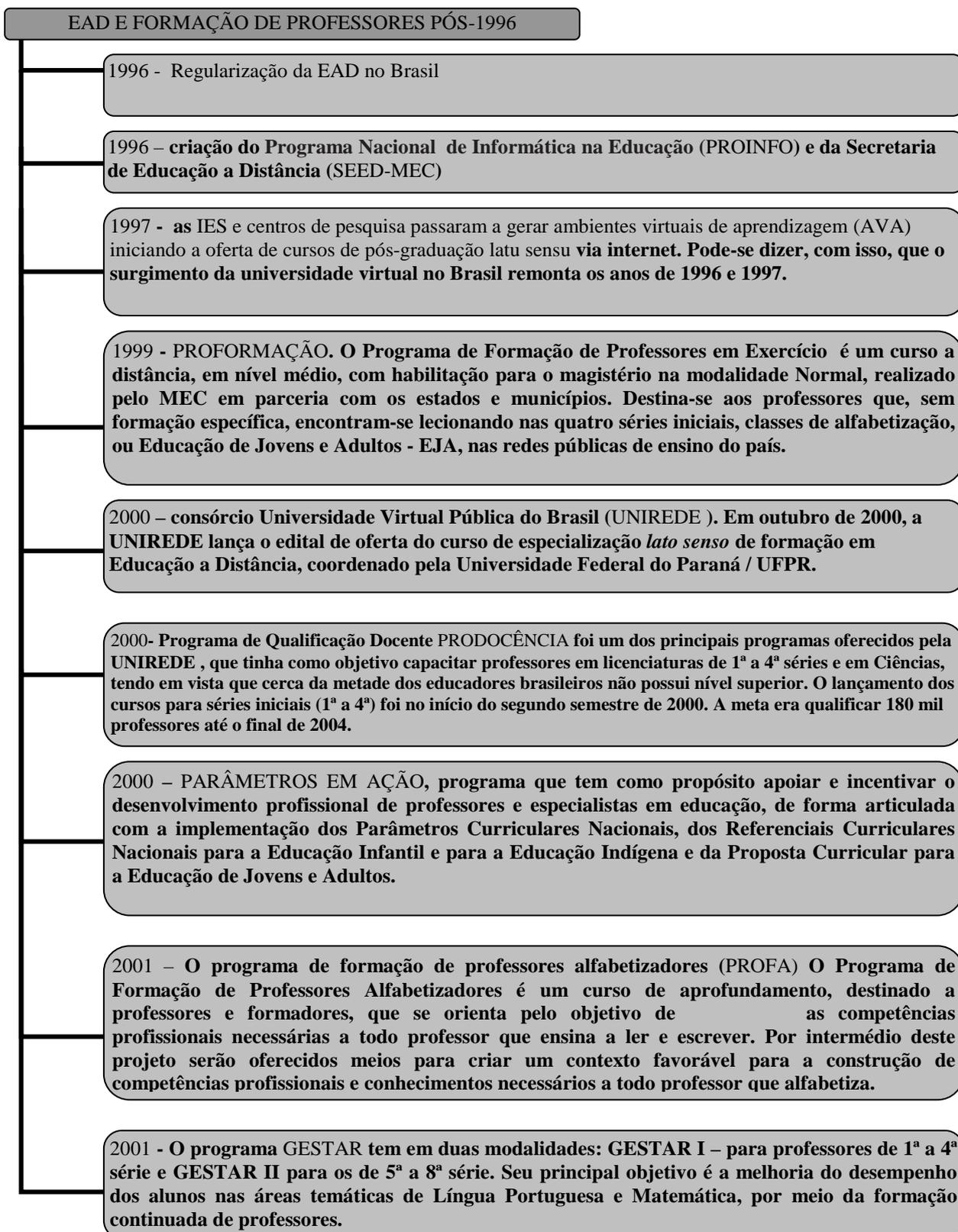
1991 – A Fundação Roquete Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e secretarias estaduais de Educação implantam o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganha o título de "Um salto para o futuro".

1992 – O Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), em parceria com a Unemat (Universidade do Estado do Mato Grosso) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da Tele-Universite du Quebec (Canadá), criam o projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1º a 4º series do 1º grau, utilizando o EAD. O curso é iniciado em 1995.

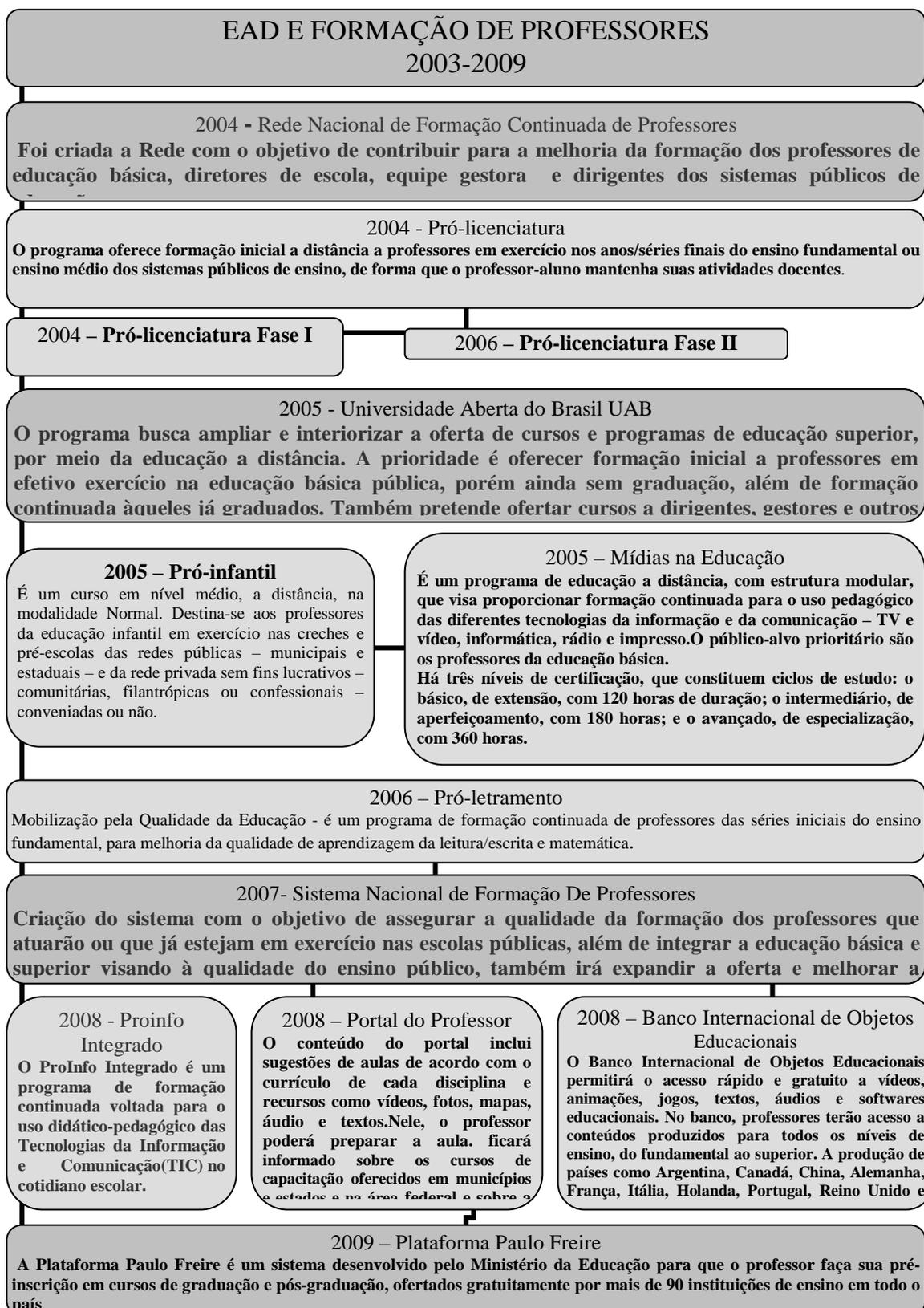
1995- a Multirio, empresa de multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro realiza trabalhos com professores de 5 a 8 séries.

1995 - lançamento da TV Escola

APÊNDICE D - EAD E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-1996



APÊNDICE E -EXPANSÃO DA EAD DE 2003 A 2009



**APÊNDICE F - QUADRO DE DOCUMENTOS E ATOS NORMATIVOS DA
FORMAÇÃO DOCENTE**

DOCUMENTO	DATA	REFERÊNCIA
Resolução	CNE/CP 02/97, de 26 / 6 / 97	Dispõe sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível Médio;
Resolução	CNE/CP 01/99, de 30/9/99	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o artigo 9.ª, § 2.º, alíneas “C” e “H”, da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.394/96;
Decreto	3.276, de 6/12/1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências;
Decreto	3.554/00	Dá nova redação ao § 2.º do art. 3.º do Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica;
Parecer	CNE/CP 009/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer	CNE/CP 027/2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001 – Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Parecer	CNE/CP 028/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Resolução	CNE/CP 1/2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
Resolução	CNE/CP 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer	CNE/CP n° 28/2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior
Resolução	CNE/CP n.º 02/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

DOCUMENTO	DATA	REFERÊNCIA
Resolução	CNE/CEB n.º 01/2003	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 9394/96, e dá outras providências.
Resolução	CNE/CP n.º 02/2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, 238 em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer	CNE/CP n.º 04/2004	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP n.º 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer	CNE/CP n.º 05/2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
Parecer	CNE/CP n.º 03/2006	Reexame do Parecer CNE/CP n.º 5/200.
Resolução	CNE/CP n.º 01/2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Lei	11.738 6 de julho de 2008	Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
Decreto	6.755 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

APÊNDICE G - QUADRO COM A CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA REDE NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

DOCUMENTO	SÍNTESE
<p>2 de janeiro de 2003 Discurso da posse de Ministro da Educação</p>	<p>O discurso registra as diretrizes educacionais a serem norteadores do programa de governo: luta contra o analfabetismo, distribuição de responsabilidades das políticas educacionais entre os governos federais, estados e município, qualidade de ensino em harmonia com os padrões internacionais, luta pela valorização do professor e nova universidade.</p>
<p>Documento Toda Criança Aprendendo</p>	<p>Registra a proposta educacional da política governamental do governo.</p>
<p>Carta CNTE crítica ao Documento Toda Criança Aprendendo agosto 2003</p>	<p>Apresenta as críticas e as sugestões realizadas pelo CNTE ao documento Toda criança Aprendendo.</p>
<p>Portaria Nº 1.403, de 9 de junho de 2003.Brasil.MEC DOU N 110, de 10/06/2003, Seção 1, página 50</p>	<p>Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores</p>
<p>Carta nº 034/2003-FNDEP Brasília (DF), 6 de setembro de 2003</p>	<p>Carta protesto do Fórum Nacional em defesa da escola pública ao parecer que institui o sistema nacional de formação continuada de professores e certificação e ao texto intitulado <i>Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Matrizes de Referência</i>, da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental.</p>
<p>Todo Educador aprendendo – lições do I encontro nacional 11 e 12 de setembro de 2003-Brasília</p>	<p>Registra os pontos criticados pela sociedade civil e as modificações realizadas pelo MEC para a implementação da Rede Nacional de Formação Continuada de professores.</p>

DOCUMENTO	SÍNTESE
Manual Completo da rede Novembro de 2003 EditalN°01/2003- SEIF/MEC	Manual que registra as diretrizes para as universidades encaminharem suas propostas para constituir a rede nacional de formação continuada de professores da educação básica
Janeiro de 2004	Posse de Tarso Genro
Portaria 1.472 25 de Maio de 2004	Torna sem efeito a portaria 1.179 de maio de 2004
Palestra Jamil Cury 26 de Maio de 2004	Formação continuada de professores e certificação Palestra proferida aos integrantes da Rede Nacional de Formação por ocasião do lançamento do convênio.
Diário do Senado 22 de março de 2005	Votação no senado do programa Pró-Letramento Tarso Genro-Plano de qualidade para educação brasileira
Documento Guia Geral da Rede Março de 2005	Documento com as orientações gerais (objetivos, diretrizes e procedimentos) da Rede Nacional de Professores de Educação Básica.
Catálogo 2006 Junho de 2006	Constam do catálogo os produtos desenvolvidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Centros), que integraram a Rede no primeiro ano do convênio.
Dezembro de 2006 Resolução n° 48 , de 29 de dezembro de 2006	Resolução que estabelece orientações e diretrizes para concessão de bolsas de estudo em âmbito do programa pró-letramento, a ser executado pelo FNDE no exercício de 2006.
Catálogo 2008 Abril de 2008	Constam do catálogo os produtos desenvolvidos pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (Centros), que integraram a Rede no terceiro ano do convênio.

APÊNDICE H - MATERIAIS DOS CENTROS E FASCÍCULOS QUE COMPÕEM O PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO

CENTRO E SITE	MATERIAIS	FASCÍCULO DO PPL	AUTORES	TEMA	OBJETIVOS
<p>CEALE UFMG</p> <p>http://www.ceale.fae.ufmg.br</p>	<p>Programas de Formação Continuada Instrumentos da Alfabetização e Letramento Formação de Alfabetizadores de Jovens e Adultos Vídeos Auxiliares</p> <p>Avaliação Diagnóstica da Alfabetização Brasil Alfabetizado Proalfa Provinha Brasil</p>	1	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antonio Augusto Gomes Batista ✓ Ceris Salete Ribas da Silva ✓ Maria das Graças Bregunci ✓ Maria da Graça Ferreira da Costa Val ✓ Maria Lúcia Castanheira ✓ Sara Mourão Monteiro ✓ Isabel Cristina Alves da Silva Frade 	<p>Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento</p>	<p>1. Apresentar vários conceitos fundamentais, que subsidiam o projeto do Pró-Letramento, tais como: Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua.</p> <p>2. Sistematizar as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização.</p>
<p>CEALE UFMG</p> <p>http://www.ceale.fae.ufmg.br</p>	<p>Publicações Jornal letra A Revista Língua Escrita Ciclo Inicial de Alfabetização Linguagem e Educação Literatura e Educação Alfabetização e Letramento Instrumentos da Alfabetização</p> <p>*O material encontra-se parcialmente disponível para download.</p>	2	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antonio Augusto Gomes Batista ✓ Ceris Salete Ribas da Silva ✓ Maria das Graças Bregunci ✓ Maria Lúcia Castanheira ✓ Sara Mourão Monteiro 	<p>Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação:</p>	<p>1. Discutir a questão da avaliação do ensino e do trabalho pedagógico na escola, simultaneamente a avaliação da aprendizagem;</p> <p>2. Apresentar instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos de ensino fundamental através de estratégias de avaliação formativa e continuada.</p>

CENTRO E SITE	MATERIAIS	FASCÍCULO DO PPL	AUTORES	TEMA	OBJETIVOS
<p>CEFIEL UNICAMP</p> <p>http://www.iel.unicamp.br/cefiel</p> <p>http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras</p>	<p>Cursos e publicações Língua portuguesa Diversidade, linguagem e ensino no Brasil Escrita e reescrita A relação normal/patológico no ensino: cérebro e linguagem Língua portuguesa: Objeto de reflexão e de ensino</p> <p>Linguagem na educação infantil Linguagem nos anos iniciais Formação do Professor Leitor Letramento nos Anos Iniciais Letramento nos Anos Iniciais</p> <p>Línguas estrangeiras A questão das línguas estrangeiras no Brasil</p>	3	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ana Lúcia Guedes-Pinto ✓ Leila Cristina Borges da Silva ✓ Maria Cristina da Silva ✓ Tempesta ✓ Roseli Ap. Cação Fontana ✓ Aline Shiohara 	<p>A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino</p>	<p>1.Descrever o cotidiano escolar, com o objetivo de compreender a organização do tempo escolar e o planejamento das atividades por parte do professor .</p> <p>2.Considerar as possibilidades de intervenção nas práticas de leitura e escrita na rotina escolar e recuperando e desenvolvendo a noção de letramento .</p> <p>1. Discutir sobre a importância da Biblioteca escolar ou da sala de leitura;</p>
	<p>Ensino na diversidade Educação Escolar Indígena e seus Agentes Formadores Línguas indígenas e formação de escritores</p> <p>Letramento digital Letramento e tecnologia Literatura e ensino Literatura e Ensino</p> <p>http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfalettras</p> <p>*O material encontra-se totalmente disponível para download.</p>				4

CENTRO E SITE	MATERIAIS	FASCÍCULO DO PPL	AUTORES	TEMA	OBJETIVOS
<p>CEEL UFPE</p> <p>http://www.ufpe.br/ceel/</p>	<p>Cursos Alfabetização e letramento: conceitos e relações Alfabetização: apropriação do sistema alfabético de escrita Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva do letramento Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica Diversidade textual: os gêneros na sala de aula Fala e escrita Formação continuada de professores e professoras Leitura e produção de textos na alfabetização Leitura no Ensino Fundamental Ortografia na sala de aula Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental</p> <p>Publicações Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula Práticas de leitura no ensino fundamental Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental Formação continuada de professores: Questões para reflexão</p> <p>*O material encontra-se <u>parcialmente</u> disponível para <u>download</u>.</p>	<p>5</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Telma Ferraz Leal, ✓ Márcia Mendonça, ✓ Artur Gomes de Morais ✓ Margareth Brainer 	<p>O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos</p>	<p>1. Auxiliar o professor no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética quanto práticas de leitura, escrita e oralidade.</p>

CENTRO E SITE	MATERIAIS	FASCÍCULO DO PPL	AUTORES	TEMA	OBJETIVOS
<p>CEEL UFPE</p> <p>E</p> <p>CEALE UFMG</p>	<p>Indicados anteriormente na tabela</p>	<p>6</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Artur Gomes de Moraes ✓ Ceris Ribas da Silva, ✓ Eliana Borges Albuquerque, ✓ Beth Marcuschi ✓ Maria das Graças C. Bregunci ✓ Andréa Tereza Brito Ferreira 	<p>O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir sobre o processo de modificação dos livros didáticos Alfabetização e de Língua a partir da institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). 2. Pensar sobre o processo de escolha e as características dos “novos” livros didáticos. 3. Refletir sobre o processo de escolha do livro didático. 4. Discutir sobre o uso do livro didático na sala de aula.

CENTRO E SITE	MATERIAIS	FASCÍCULO DO PPL	AUTORES	TEMA	OBJETIVOS
<p data-bbox="230 355 331 411">CFORM UNB</p> <p data-bbox="208 480 353 536">http://www.cform.unb.br</p>	<p data-bbox="510 201 595 225">Cursos</p> <p data-bbox="405 233 748 596">Leitura e Escrita: Estratégias de Apoio e Práticas de Leitura, Interpretação e Produção de Textos para o 1º e 2º Ciclos Leitura, Interpretação e Produção de Textos no 3º e 4º Ciclos Práticas de Linguagem Oral e Escrita para Inclusão de Alunos de 6 Anos no ensino Fundamental Educação Inclusiva.</p> <p data-bbox="405 1278 730 1334">*O material não se encontra disponível para download.</p>	<p data-bbox="869 480 887 504">7</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1104 355 1413 379">✓ Maria Elizabeth Bortone <li data-bbox="1104 387 1368 443">✓ Stella Maris Bortoni Ricardo 	<p data-bbox="1462 387 1664 443">Modos de falar/ Modos de escrever</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="1697 233 2018 320">1. Refletir sobre as características do texto oral espontâneo escrito . <li data-bbox="1697 355 2018 472">2. Refletir sobre a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita.

CENTRO E SITE	MATERIAIS	FASCÍCULO DO PPL	AUTORES	TEMA	OBJETIVOS
<p>CEFORTEC UEPG</p> <p>http://www.cefortec.uepg.br</p>	<p>Cursos e publicações Alfabetização e linguagem: línguas estrangeiras 01 fita VHS, 01 DVD, e 02 fascículos sendo: n° 1 O Professor e o ensino da Língua Estrangeira nas Séries Iniciais. N° 2 O Professor e o ensino da Língua Estrangeira nas Séries Iniciais.</p> <p>Curso de informática, educação e sociedade 01 fita VHS, 01 DVD e 01 fascículo sendo :Aplicativos Básicos: o computador como ferramenta de trabalho. Formação continuada de professores das séries iniciais na área de alfabetização e linguagem 02 fitas VHS, 02 DVD e 03 fascículos sendo: Alfabetização e Letramento: interfaces e Produção Escrita de Textos: atividades didáticas de interação social e Leitura: um processo compartilhado de produção de sentido. Fundamentos da ação docente 01 CD-ROM e 03 fascículos sendo: Formação Docente e Perspectivas Atuais da Educação, Fins e Valores na Educação e Um Olhar Psicológico sobre o Desenvolvimento da Pessoa</p>	<p>Tutor</p>	<p>✓ Beatriz Gomes Nadal ✓ Marina Holzmann Ribas</p>	<p>Formação de professores orientadores (tutores)</p>	<p>1. Contribuir para a preparação do trabalho do professor orientador de estudos.</p>
	<p>Complementar</p>		<p>✓ Maria Beatriz Ferreira</p>	<p>Questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental</p>	<p>1. Refletir sobre as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua Escrita, nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental. 2. A profunda questões a respeito da leitura e da produção textual na formação linguística do aluno e na sua constituição como sujeito-leitor e produtor de textos.</p>

	<p>Humana. gêneros textuais: uma abordagem do ensino de língua portuguesa 03 fitas VHS, 03 DVD, 03 CD-ROM e 03 fascículos sendo: A apropriação de Gêneros Textuais: um processo de letramento, Gêneros Lúdicos no Processo de Letramento e Gêneros Multimodais da Publicidade. Programa de formação de professores de educação infantil: alfabetização 01 fita VHS, 01 DVD, 01 CD-ROM, 02 Poster e 01 fascículo sendo: Programa de Formação de Professores de Educação Infantil: alfabetização e linguagem.</p>				
--	---	--	--	--	--

**APÊNDICE I - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS FASCÍCULOS DO
PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO**

AUTOR	OBRA	ANO	CITAÇÃO	FASC.
ALBUQUERQUE	Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético.	2005	3C	5-6
	Educação de Jovens e adultos numa perspectiva do letramento.	2004		
ABRAMOVICH	Literatura infantil: gostosuras e bobices	1991	1C	4
ALVAREZ	Avaliar para conhecer, examinar para excluir.	2002	2C	1-2
ANTUNES	Aula de português: encontro & interação	2004	1C	compleme ntar
BAGNO	A língua de Eulália: novela sociolingüística	1997	1C	7
BAKHTIN	Estética da criação verbal	1997	1C	6
BATISTA	Livros de Alfabetização e de português: os professores e suas escolhas	2004	3C	6
BORTONI-RICARDO	Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula.	2004	2C	7
BREGUNCI	Construtivismo: grandes e pequenas dúvidas	1996	2C	1-2
BEZERRA	Gêneros textuais e ensino	2002	2C	1-2
	Livro didático de português: múltiplos olhares	2002		
CADERMARTORI	O que é literatura infantil	1987	1C	compleme ntar
CAGLIARI	Alfabetização & lingüística	1991	5C	1-2- compleme ntar
	Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu	1999		
	Diante das Letras: a escrita na alfabetização.	1999		
CAMARGO	Ilustração do livro infantil	1995	2C	4
CAMPOS	Breve história do livro	1994	1C	4
CARDOSO	Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo	2000	4C	1-2
	A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal	2003		

AUTOR	OBRA	ANO	CITAÇÃO	FASC.
CHARTIER	Ler e escrever: entrando no mundo da escrita	1996	2C	1-2
CLESSE	Ler e escrever: entrando no mundo da escrita	1996	2C	1-2
COELHO	Contar histórias, uma arte sem idade	1995	1C	4
COMÊNIO	Didáctica Magna	1996	1C	C
COSCARELLI	Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar	2002	2C	1-2
COSTA VAL	Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito autor	2003	7C	1-2-5
	Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania	2005		
CURTO	Escrever e Ler. v. 1 e 2.	2001	2C	1-2
DALBEN	Trabalho Escolar e Conselho de Classe	1998	2C	1-2
DELL'ISOLA	Leitura: inferências e contexto sócio-cultural	2001	3C	1-2-7
DIONÍSIO	Gêneros textuais e ensino	2002	2C	1-2
	Livro didático de português: múltiplos olhares	2002		
ESTEBAN	Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos	2000	2C	1-2
EVANGELISTA	Professor-leitor, aluno-autor – reflexões sobre avaliação do texto escolar	1998	2C	1-2

AUTOR	OBRA	ANO	CITAÇÃO	FASC.
FERREIRO	Psicogênese da língua escrita	1998	3C	1-2-complementar
FRANCO	Avaliação, ciclos e promoção na educação	2000	2C	1-2
FREIRE	A importância do ato de ler: em três artigos que se completam	1998	2C	4-complementar
FONTANA	Psicologia e Trabalho pedagógico	1997	2C	3
GRACE	Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor	2001	2C	1-2
HÉBRARD	Ler e escrever: entrando no mundo da escrita	1996	3C	1-2-3
HERNÁNDEZ	Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho	1998	2C	1-2
HALLEWELL	O livro no Brasil: sua história	1985	1C	4
KATO	O aprendizado da leitura	1985	5C	1-2-7
	No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística	1986		
KLEIMAN	Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura	1989	12 C	1-2-3-4-7 complementar
	Leitura: ensino e pesquisa	1989		
	Oficina de leitura: teoria e prática	1993		
	Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.	1995		
	Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?	2005		
	Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e constituição do saber	2005		

AUTOR	OBRA	ANO	CITAÇÃO	FASC.
KOCH	Introdução à lingüística	2004	2C	7-complementar
	A coerência textual	1991		
KRIEGER	Recomendações para uma política pública de materiais didáticos: área de dicionários	2006	1C	4
LERNER	A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista	1995	2C	1-2
LEAL	Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabético	2005	3C	5-6
	Educação de Jovens e adultos numa perspectiva do letramento	2005		
LAJOLO	Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço?	2005	4C	3-4
	Histórias e histórias; guia do usuário do programa nacional biblioteca da escola – PNBE/99	2001		
	Literatura infantil brasileira: história e histórias	1997		
	Um Brasil para crianças: para conhecer melhor a literatura infantil brasileira: história, autores e textos	1986		
MACHADO	Gêneros textuais e ensino	2002	2C	1-2
MARTINS	O que é leitura	1984	1C	4
MASSINI-CAGLIARI	Diante das Letras: a escrita na alfabetização	1999	2C	1-2
MOLLICA	Da linguagem coloquial à escrita padrão	2003	1C	7
MORAIS	O Aprendizado da ortografia	1999	9C	1-2-5-6-7
	Ortografia: ensinar e aprender	2000		

AUTOR	OBRA	ANO	CITAÇÃO	FASC.
PAZANI	Oficinas de texto: teoria e prática	1998	1C	complementar
PERRONI	Desenvolvimento do discurso narrativo	1992	1C	complementar
PIZANI	A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a prática pedagógica construtivista	1995	2C	1-2
POSSENTI	Aprender a escrever (re) escrevendo	2005	2C	3
RIBEIRO	Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001	2003	1C	4
ROJO	Alfabetização e letramento	1998	2C	1-2
ROCHA	Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito autor	2003	2C	1-2
	A apropriação das habilidades textuais pela criança	1999		
RUFINO	A formação do leitor: pontos de vista	1999	1C	4
SCHWARCZ	A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil	2002	1C	4
SCLIAR-CABRAL	Guia prático de alfabetização	2003	2C	1-2
SHORES	Manual de Portfólio: um guia passo a passo para o professor	2001	2C	1-2
SILVA	Leitura na escola e na biblioteca	2004	1C	4
SMOLKA	A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo	1989	2C	1-2
	Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista	2003		
	Contextos de alfabetização inicial	2004		

AUTOR	OBRA	ANO	CITAÇÃO	FASC.
SOARES	Letramento: um tema em três gêneros	2001	9C	1-2-6-complementar
	Alfabetização e letramento	2003		
	Linguagem e escola: uma perspectiva social	1991		
SOLÉ	Estratégias de leitura	1999	2C	1-2
SOUZA	Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim	1995	1C	complementar
TRAVAGLIA	Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus	1996	1C	6
	A coerência textual	1991		
TEBEROSKY	A psicogênese da língua escrita	1985	4C	1-2-5
	Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista	2003		
	Contextos de alfabetização inicial	2004		
VYGOTSKY	Formação social da mente	1984	4C	1-2-4
	A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores	1991		
	Pensamento e linguagem	1998		
VÓVIO	Viver, aprender: educação de jovens e adultos	1998	1C	complementar
ZATZ	Aventura da escrita: história do desenho que virou letra	1992	2C	1-2

**APÊNDICE J – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO TEMA ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO DOS FASCÍCULOS DO PRÓ-LETRAMENTO
ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM**

AUTOR	OBRA	ANO	PRESEÇA NO FASCÍCULO
CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Faculdade de Educação/UFMG.	Avaliação Diagnóstica: alfabetização no Ciclo Inicial	2005	1
COSTA VAL, Maria da Graça.	O desenvolvimento do conhecimento lingüístico discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever? Veredas – Revista de Estudos Lingüísticos.	2001	1
ROJO, Roxane. (Org.)	Alfabetização e letramento	1998	1-2
SCLIAR-CABRAL, Leonor.	Guia prático de alfabetização.	2003	1-2
SMOLKA, Ana Luíza B.	A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo	1989	1
SOARES, Magda.	Letramento: um tema em três gêneros	2001	1-2-4
SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.).	Letramento e escolarização		
RIBEIRO, Vera Masagão (org.)	Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.	2003	1-2-4
SOARES, Magda	Alfabetização e letramento	2003	1-2
KLEIMAN, Ângela B.	“Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.	1995	3

AUTOR	OBRA	ANO	PRESENÇA NO FASCÍCULO
KLEIMAN, Ângela B. e MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (org.)	Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e constituição do saber.	2005	3
KLEIMAN, Ângela B.	Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?	2005	3
SOARES, Magda. B.	Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª ANPED: GT Alfabetização, leitura e escrita	2003	complementar

APÊNDICE K – QUADRO DE CONCEPÇÕES CEEL/CEALE

CEALE - “O estágio atual dos questionamentos e dilemas no campo da educação nos impõem a necessidade de firmar posições consistentes, evitando polarizações e reducionismos nas práticas de alfabetização” (pág.11, fascículo 1)

CEEL - “Entende-se **alfabetização** como o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita”. (pág.6, fascículo 5)

CEALE – **Letramento, é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.** Como são muito variados os usos sociais da escrita e as competências a eles associadas (de ler um bilhete simples a escrever um romance), é frequente levar em consideração *níveis de letramento* (dos mais elementares aos mais complexos). Tendo em vista as diferentes funções (para se distrair, para se informar e se posicionar, por exemplo) e as formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita – com ampla autonomia, com ajuda do professor ou da professora, ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento ou de letramentos*, no plural ou mesmo por meio de alguém que escreve, por exemplo, cartas ditadas por analfabetos –, a literatura a respeito assume ainda a existência de *tipos de letramento ou de letramentos*, no plural.”(pág.11, fascículo 1)

CEEL – “Por essa razão, tem-se tornado cada vez mais divulgada a proposta de “**alfabetizar letrando**”: ao mesmo tempo em que a criança se familiariza com o **Sistema de escrita alfabético**, para que ela venha a compreendê-lo e a usá-lo com desenvoltura, ela já participa, na escola, de práticas de leitura e escrita, ou seja, ainda começando a ser **alfabetizada, ela já pode (e deve!) ler e escrever, mesmo que não domine as particularidades de funcionamento da escrita**. Não se pretende mais que o aluno primeiro se alfabetize e, só depois de “pronto”, possa usar a escrita para ler e escrever, seja em tentativas iniciais, em que elabora e reelabora hipóteses sobre a organização do sistema de escrita alfabético, seja convencionalmente. Na verdade, hoje se espera que os dois processos ocorram simultânea e complementarmente”. (pág. 6, fascículo 5)

CEALE - “(...) ao longo das últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem **como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento**. Mas, em contrapartida, algumas compreensões equivocadas dessas teorias têm acarretado outras formas de reducionismo. Isso se verifica quando essas práticas negam os aspectos psicomotores ou grafomotores, desprezando seu impacto no **processo inicial de alfabetização** e descuidando de instrumentos e equipamentos imprescindíveis a quem se inicia nas práticas da escrita e da leitura” (pág.12, fascículo 1)

CEEL - “Ao utilizar seus conhecimentos prévios para a análise dos gêneros, as crianças evidenciaram o fato de que todos os que vivemos em uma sociedade letrada (regulada pelas práticas que envolvem a escrita) temos alguma experiência com textos escritos, sejamos alfabetizados ou não. Em outras palavras, mesmo um indivíduo que ainda não se **alfabetizou é letrado** em algum grau, tem alguma experiência com a escrita e elabora hipóteses a respeito das suas funções, como dizem Soares (1998) e outros autores. Esse indivíduo pode, portanto, ser desafiado a ler e a escrever, o que a escola deve proporcionar de forma prazerosa. É nesse sentido que trabalhar numa perspectiva de **letramento** ganha ainda mais relevância”. (pág.14, fascículo 5)

CEALE - “(...) ao longo das últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento. Mas, em contrapartida, algumas compreensões equivocadas dessas teorias têm acarretado outras formas de reducionismo. Isso se verifica quando essas práticas negam os aspectos psicomotores ou grafomotores, desprezando seu impacto no processo inicial de alfabetização e descuidando de instrumentos e equipamentos imprescindíveis a quem se inicia nas práticas da escrita e da leitura” (pág.12, fascículo)

CEEL - “Quanto ao ensino do Sistema de escrita alfabético (SEA), a maioria dos autores dos atuais livros didáticos de alfabetização tem buscado distanciar-se dos princípios empiristas que permeavam as cartilhas. O processo de **alfabetização** tende a não ser entendido meramente como o ensino para a “codificação” e a “decodificação”.

Coloca-se, então, cada vez mais, a necessidade de os alunos serem envolvidos em situações concretas de leitura e de produção de textos. Sabemos que, para se apropriarem do Sistema de escrita alfabético, é necessário que os alunos compreendam os princípios que regem o sistema e com isso, possam ser usuários competentes e autônomos da língua escrita. “(pág.15, fascículo 6)

CEALE – “Para selecionar as capacidades analisadas neste fascículo, entende-se **alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia.**

Entende-se **letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita.** Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo). Esta proposta considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.”(pág.13 fascículo 1)

CEALE - São considerados, aqui, alguns fatores e condições essenciais à integração dos alunos no mundo letrado. Trata-se do processo de **letramento**, que deve ter orientação sistemática, com vista à compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos. Os verbetes indicam conhecimentos gerais e capacidades a serem adquiridos e alguns procedimentos pedagógicos que podem ser adotados para a realização desses objetivos.

Como já foi dito no verbete **Ensino da língua escrita**, ressalta-se que o trabalho voltado para o letramento não deve ser feito separado do trabalho específico de alfabetização. “É preciso investir nos dois ao mesmo tempo, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o seu desenvolvimento na outra área “. (pág.18, fascículo 1)

CEALE - “Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos ‘letrados’, atitudes e disposições frente ao mundo da escrita (como o gosto pela leitura), saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir de seus benefícios. A compreensão geral do mundo da escrita é tanto um fator que favorece o progresso da alfabetização dos alunos como uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola. Por isso é um dos eixos a serem trabalhados desde os primeiros momentos do percurso de alfabetização. Isso significa promover simultaneamente a **alfabetização e o letramento.**” (pág.19, fascículo 1)



APÊNDICE L
LEDUC

Laboratório de estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
UFRJ/CFCH/Faculdade de Educação
ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA

Apresentação

Certamente vocês já me conhecem, pois, durante os anos de 2006 e 2007, estive nos encontros do Pró-Letramento. Como sabem, o meu nome é Elizabeth e, atualmente, sou aluna do Mestrado em Educação da UFRJ. Venho participando desses encontros há três anos, acompanhando o trabalho de formação no programa Pró-Letramento no Estado Rio de Janeiro, inicialmente, atuando e, agora, pesquisando.

O foco de minha pesquisa é a formação continuada de professores na perspectiva do programa Pró-Letramento e eu queria investigar especificamente a formação de vocês como tutores no processo de formação de professores alfabetizadores e professores da área de linguagem na educação básica. Analisarei as suas produções dos relatórios entregues às formadoras, para verificar as suas apropriações das discussões trazidas na formação e as questões apresentadas nos encontros com os professores em cada município. Esses relatos foram importantes no processo de formação de vocês e fazem parte da ação de sua função. Também gostaria de saber o que pensam sobre esse programa, tanto sobre os conteúdos propostos nos encontros como nas aulas que exercem a função na formação continuada de professores da educação básica, nos municípios.

É necessário fazer algumas colocações metodológicas: o nome de vocês nunca será revelado, então podem ficar tranquilas em relação às suas colocações, suas escritas e suas respostas ao questionário que foi aplicado no último encontro e também ao que vão falar. Além de mim, ninguém vai ter acesso ao que disserem, por isto eu gostaria que ficassem bem à vontade para falar o que pensam realmente. Não há certo nem errado, o que eu quero saber é a opinião de vocês sobre algumas questões que eu irei formular. As divergências, as críticas e os pontos negativos que vocês venham a fazer sobre a formação também são importantes, podem falar o que pensam mesmo.

Iniciaremos, então, com a apresentação de cada pessoa. Gostaria que vocês falassem, além do nome, sua formação universitária e sua função antes de participar do programa Pró-Letramento.

O que queremos saber	O que vamos perguntar
Programa Pró-Letramento	Tendo terminado este longo período de mais de um ano, no programa Pró-Letramento, vocês devem ter uma idéia geral, uma opinião bem formada a respeito do programa de formação continuada. O que vocês teriam a dizer sobre ele?
Pontos a ressaltar do programa Pró-letramento	Agora vamos falar um pouco sobre quais foram, para vocês, as surpresas deste programa de formação. O que vocês esperavam e não aconteceu; e, ao contrário, o que não esperavam e descobriram (como ruim ou bom)?
Experiência em participar do programa	Suas participação no programa foi uma experiência interessante? Em que sentido? O que significou de desempenhar a função de tutora do PL? Você se auto-avalia que foi bem sucedida na função?

O que queremos saber	O que vamos perguntar
Educação à distância	<p>Neste formato de formação continuada semi-presencial, que prevê a formação de tutores para atuarem com os professores da educação básica em cada município. Vocês foram parte fundamental, pois eram o elo entre a fonte dos cursos e o município. Como se sentiram neste programa de formação à distância? Já tinham outras experiências antes? Podem comparar?</p> <p>As atividades à distância foram realizadas a contento?</p>
Trajetória Profissional	<p>Sabemos que cada uma de vocês ocupava funções variadas antes de ser chamada para o programa, estava em funções de: coordenadoras pedagógicas, cargos nas secretarias de educação ou professoras.</p> <p>Que efeitos você pode apontar que teve o fato de ocupar durante este período a nova posição de tutora?</p> <p>De algum modo, você acha que a sua vida de professora será transformada, sua trajetória profissional? Que outras transformações você vê diante de si?</p>
Conhecimento da área de linguagem	<p>Os conhecimentos sobre linguagem, leitura, escrita e alfabetização apresentados no programa já eram familiares para você?</p> <p>Como foi esta introdução a novos conhecimentos durante esse tempo?</p> <p>Se eles já eram conhecidos, como foi a sua apresentação em nova “formatação”?</p>
Letramento e Alfabetização	<p>O que vocês podem dizer, em linhas gerais, que aprenderam sobre letramento? E sobre alfabetização?</p>

APÊNDICE M



LEDUC

Laboratório de estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação
UFRJ/CFCH/Faculdade de Educação/ PRO-RJ/2008

1. **Data de nascimento:**
2. **Sexo:** 2.1.(A) masculino 2.2.(B) feminino
3. **Estado civil:** 3.1.(A) solteira 3.2. (B) casada 3.3.(C) outros.....
4. **Filhos:** 4.1. (A) sim Quantos? _____ 4.2.(B) não
5. **Instituição em que trabalha:**
 - 5.1.a.() instituição pública
 - 5.1.b.() instituição privada
 - 5.1.c.() instituição pública e privada
6. **Você é:**
 - 6.1.a. () concursado do magistério
 - 6.1.b. () concursado da área de educação
 - 6.1.c. () concursado de outras áreas. Qual?.....
7. **Você já lecionou em classes de alfabetização?** 7.1.a. () sim 7.2.b () não
8. **Se a resposta anterior for positiva, durante quantos anos você lecionou em classes de alfabetização?**
.....
9. **Qual foi a sua formação inicial para lecionar? Realizou o curso de formação de professores para o ensino fundamental no ensino médio? Você cursou uma Faculdade de Pedagogia?**
.....
10. **Na grade curricular cursada, havia alguma disciplina específica de alfabetização? Qual ou quais eram?**.....
11. **Você realizou sua formação inicial em instituição:** 11.a. () pública 11.b. () privada
12. **Qual o nome da instituição?**.....
13. **Em que cidade se localiza?**.....

14.Sua indicação para o trabalho no Pró-Letramento foi através da:

- 14.a. indicação da prefeitura local
 14.b. análise curricular
 14.c. outras. Descreva qual
 (is).....

15. Qual a função que você exercia antes do Pró-Letramento?

- 15.a. docência no primeiro segmento do ensino fundamental
 15.b. docência no segundo segmento do ensino fundamental
 15.c. docência no curso de formação de professores no ensino médio
 15.d. docência no curso de formação de professores na graduação de instituição privada
 15.e. docência no curso de formação de professores na graduação de instituição pública
 15.f. tutora de pólo do CEDERJ. Qual pólo?.....
 15.g. tutora de pólo de instituição privada. Qual instituição?.....
 15.h. cargo de confiança na área administrativa na secretaria municipal de educação
 15.i. cargo de confiança na área pedagógica na secretaria municipal de educação

16.Após o início de suas atividades no Pró-Letramento você?

- 16.a. foi liberada de outras atividades na rede pública de ensino em que atua e dedicou-se exclusivamente as atividades do programa pois, não trabalha na rede privada.
 16.b. foi liberada de outras atividades na rede pública de ensino em que atua e dedicou-se exclusivamente as atividades do programa e continuou exercendo outras atividades na rede privada em que trabalha.
 16.c. continuo exercendo suas atividades anteriores na rede pública em que trabalha e na rede privada, adicionando ao seu trabalho as atividades do Pró-Letramento.

17. Você já participou de outros cursos de capacitação na área de alfabetização?

- 13.a. sim
 13.b. não

18. Sendo a resposta anterior positiva, indique qual ou quais os órgãos que desenvolveram a formação?

- 18.a. ONG (organização não governamental) 18.b. Secretaria Estadual de Educação
 18.c. Centros de Linguagem 18.d. Secretaria Municipal de Educação
 18.e. Universidade Privada 18.f. Secretaria Estadual de Educação
 18.g. Universidade Pública

19. Descreva especificamente o nome do/s curso/s que participou e qual a instituição que promoveu:.....
.....

20. O município em que você trabalha realizasse ações de formação continuada?

20.a. () sim

20.b. () não

21. Se a resposta anterior foi afirmativa, responda de que forma as ações de formação continuada se realizam, ou seja, através de :

21.a.() palestras com profissionais da própria rede municipal de educação

21.b.() palestras com professores de outras redes de ensino

21.c.() palestras com professores de universidades privadas

21.d.() palestras com professores de universidades públicas

21.e.() oficinas pedagógicas

21.f.() outras.

Descreva:.....

22. Em seu município existe uma equipe de formação ou capacitação de professores?

22.a.() sim

22.b.() não

23. Em que local foi realizada a capacitação do Pró-Letramento em seu município:

23.a.() em uma escola da rede municipal

23.b.() na secretaria municipal de educação

23.c.() no pólo da Universidade Aberta do Brasil na cidade

23.d.() no pólo do CEDERJ na cidade

23.e.() Outros.

Descreva:.....

24. Foi disponibilizado, pela Secretaria Municipal de Educação, equipamento específico para o curso como: projetor multimídia, cota para xerox, material de consumo: canetas, cola, cartolinas etc.?

24.a.() sim, sempre

24.b.() sim, às vezes

24.c.() não

25. Em que horário os professores do ensino fundamental participaram do Pró-Letramento:

25.a.() no horário noturno

25.b.() aos sábados , durante a manhã ou tarde

25.c.() aos sábados, durante todo o dia quinzenalmente

25.d.() no seu contraturno de trabalho (leciona de manhã e realizava o curso de tarde ou lecionava de tarde e realizava o curso de manhã)

25.e.() no seu horário de trabalho, semanalmente

25.f.() no seu horário de trabalho, quinzenalmente

26. Houve envolvimento da equipe gestora (direção das escolas) para a realização do programa:

26.a.() sim

26.b.() não

27. As equipes pedagógicas (coordenadores e supervisores educacionais) das escolas da rede se envolveram no programa:

27.a.() sim

27.b.() não

28. Ocorreu um acompanhamento contínuo das turmas dos professores que realizavam o Pró-Letramento?

28.a.() sim

28.b.() não

29. A rede municipal que você faz parte possui no plano de carreira do magistério municipal remuneração/ enquadramento por curso de extensão com carga horária de 120 horas:

29.a.() sim

29.b.() não

30. Durante sua formação para trabalhar no Pró-Letramento você utilizou o manual do tutor:

Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
30(A)	30(B)	30(C)	30(D)

31. Para você, como se pode entender o termo “manual”?.....

.....

.....

32. Como você pensa a “ formação continuada” na realidade de um professor da educação básica?.....

.....

.....

.....

33. Tendo em mente os horários de sua semana, quanto tempo você gasta:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Até 1 hora	De 1 a 2 horas	De 2 a 3 horas	De 3 a 4 horas	4 horas ou mais	Não realizo esta atividade
Assistindo TV	33.1.(A)	33.1.(B)	33.1.(C)	33.1 (D)	33.1 (E)	33.1 (F)
Fazendo trabalhos domésticos em casa	33.2.(A)	33.2 (B)	33.2 (C)	33.2 (D)	33.2 (E)	33.2 (F)
Estudando ou preparando aula	33.3 (A)	33.3 (B)	33.3 (C)	33.3 (D)	33.3 (E)	33.3 (F)
Lendo	33.4 (A)	33.4 (B)	33.4 (C)	33.4 (D)	33.4 (E)	33.4 (F)
Navegando na internet	33.5.(A)	33.5 (B)	33.5 (C)	33.5 (D)	33.5 (E)	33.5 (F)
Estudando ou preparando aula do Pró-Letramento	33.6.(A)	33.6 (B)	33.6 (C)	33.6 (D)	33.6 (E)	33.6 (F)

35. Marque a frequência com que você lê os seguintes tipos de leitura:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
Livros de ficção	35.1(A)	35.1 (B)	35.1 (C)	35.1(D)
Livros de não ficção	35.2(A)	35.2(B)	35.2 (C)	35.2(D)
Livros de poesia	35.3(A)	35.3(B)	35.3(C)	35.3(D)
Jornais	35.4(A)	35.4(B)	35.4(C)	35.4(D)
Revistas de informação geral	35.5(A)	35.5(B)	35.5(C)	35.5(D)
Livros didáticos ou manual para o professor	35.6(A)	35.6(B)	35.6(C)	35.6(D)
Sites de Internet	35.7(A)	35.7(B)	35.7(C)	35.7(D)
Outros (quais?).....	35.8(A)	35.8(B)	35.8(C)	35.8(D)
.....				

36. Durante as aulas do Pró-Letramento, você realizou a leitura deleite com os professores:

Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre
36(A)	36(B)	36(C)	36(D)

37. Cite dois livros que você leu na formação especificamente e que os professores gostaram muito:

TÍTULO DO LIVRO	QUEM INDICOU

38. Destes livros citados, o que você teria a mencionar sobre o trabalho que dele decorreu?.....

.....

APÊNDICE N

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA COM TEMA LETRAMENTO EM
ÂMBITO NACIONAL

BASEADO NO SCIELO

Período de 1998 até 2009

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>As representações do "erro" na aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos</p> <p>Palavras-chave : erro; letramento; norma lingüística.</p>	<p>PEREIRA, Josilene Domingues Santos. <i>Trab. linguist. apl.</i> [online]. 2008, vol.47, n.1, pp. 151-168. ISSN 0103-1813. doi: 10.1590/S0103-18132008000100009.</p>	<p>Este trabalho fruto de pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo na área da Lingüística Aplicada, descreve algumas representações sobre o "erro" no processo de aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos em uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia. Tais representações, como se percebeu na análise, simbolizam, para os atores sociais envolvidos (alfabetizadora e alfabetizados), a (re) produção de uma imagem de "escrita correta", sob a qual se forma uma rede de sentidos em torno de uma "língua escrita correta" nos eventos de letramento escolar.</p>
<p>Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso</p> <p>Palavras-chave : inclusão digital; letramento digital; alfabetização digital; educação inclusiva.</p>	<p>BUZATO, Marcelo El Khourio. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2008, vol. 13, no. 38, pp. 325-342. ISSN 1413-2478.</p>	<p>Versão resumida de um estudo de caso exploratório realizado em um telecentro na periferia da cidade de Guarulhos. Toma pressupostos da sociologia do cotidiano, de Michel de Certeau, para investigar os caminhos da inclusão digital concebida como um processo de apropriação e enunciação das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Descreve as diferentes formas dessa apropriação, incluindo os conflitos nelas imbricados, a partir do estudo dos letramentos digitais ali reinantes. Conclui que certas apropriações são, ao mesmo tempo, viabilizadas por letramentos oriundos de outros contextos, especialmente da escola, e potencialmente viabilizadoras de outras experiências ante as TIC que não a da passividade ou da responsividade. Problematisa as relações entre escola e telecentro enquanto agentes de inclusão digital e sugere questões relativas a essa relação como temas de futuros estudos.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850.</p> <p>Palavras-chave : escravidão; cultura escrita; graus de letramento.</p>	<p>MORAIS, Christianni Cardoso. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2007, vol. 12, no. 36, pp. 493-504. ISSN 1413-2478.</p>	<p>Neste artigo busca-se analisar as relações estabelecidas entre escravos e ex-cativos (forros) com a cultura escrita, a partir de um recorte de longa duração (1731-1750) e de um levantamento quantitativo de documentos produzidos na Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais. As assinaturas foram elevadas ao estatuto de fontes para inferir os graus de <i>letramento</i> daqueles capazes de firmar seus nomes. As capacidades autográficas foram coletadas em processos-crime e testamentos, tendo sido as chancelas originais qualificadas com o auxílio de uma escala de assinaturas. Outras fontes analisadas foram as notícias de venda ou fuga de escravos, publicadas em um periódico do Oitocentos, uma vez que alguns anúncios informavam se os escravos sabiam ler e escrever. Ao longo do período analisado, percebeu-se uma continuidade na posse das tecnologias de leitura e escrita por parte dos homens que exerciam ofícios especializados, como os alfaiates, pedreiros e carpinteiros.</p>
<p>Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafio</p> <p>Palavras-chave : alfabetização científica; letramento científico; ciência-tecnologia-sociedade; ensino de ciências para a cidadania.</p>	<p>SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2007, vol. 12, no. 36, pp. 474-492. ISSN 1413-2478</p>	<p>A partir de visões sociológicas e filosóficas sobre ciência, apresenta-se como vêm sendo discutidas historicamente concepções sobre o papel da educação científica. Em seguida, apresenta-se uma revisão da literatura de ensino de ciências sobre significados da educação científica que podem ser entendidos como processos diferenciados de alfabetização e letramento científico. Daí, discute-se como pode ser entendido o processo de letramento científico como prática social, contrapondo-se ao processo elementar de alfabetização científica que vem sendo desenvolvido no ensino atual de ciências. Apresentando contribuições do movimento ciência-tecnologia-sociedade e discutindo aspectos curriculares relativos à natureza e à linguagem científica e aos aspectos sociocientíficos, discutem-se princípios da educação científica voltada para a formação de cidadãos. Ao final, são levantados desafios para o resgate da função social do ensino de ciências, que tem sido visto por alguns como um mito inalcançável.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Subversão da exclusão escolar via mediação em atividade de produção textual</p> <p>Palavras-chave : gênero discursivo; letramento; reescrita; sociointeracionismo.</p>	<p>SILVA, Wagner Rodrigues. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2006, vol. 11, no. 33, pp. 470-486. ISSN 1413-2478.</p>	<p>O artigo analisa o trabalho de mediação realizado pelo pesquisador durante uma atividade de reescrita de uma notícia por um aluno de uma 6ª série projeto, caracterizada como fracassada pela visão fatalista da comunidade escolar. Investiga, desse modo, as possíveis implicações da assunção da noção de gênero discursivo como instrumento semiótico de mediação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. A fundamentação teórica para a investigação realizada é oriunda basicamente de duas áreas de conhecimento: psicologia da educação e estudos da linguagem. Os resultados da pesquisa mostram as possibilidades de subversão da exclusão escolar através da mediação em atividade de produção textual.</p>
<p>. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo.</p> <p>Palavras-chave : educação infantil; oralidade e escrita; letramento.</p>	<p>GOULART, Cecília. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2006, vol. 11, no. 33, pp. 450-460. ISSN 1413-2478.</p>	<p>O estudo apresenta a discussão da base teórica de uma pesquisa realizada com dez crianças de 4 e 5 anos de uma creche universitária, cujo objetivo é investigar aspectos do processo de letramento dessas crianças, no espaço educativo e no espaço familiar. Considerou-se a participação das crianças em eventos de letramento, suas relações com objetos, atividades e procedimentos, produzidos ou atravessados pela cultura escrita e aspectos do movimento discursivo que ocorriam nas famílias e na creche. Discutem-se e entrelaçam-se estudos sobre a relação entre oralidade e escrita e estudos que, apresentando uma concepção social e dialógica da linguagem, nos levam a um modo de conceber a noção de letramento, com base, principalmente, nos conceitos bakhtinianos de linguagens sociais, gêneros do discurso, heteroglossia e hibridização. Tal discussão é básica na pesquisa para a definição de categorias analíticas que indiquem diferentes modos de ser letrado. Busca-se aprofundar a compreensão sobre o papel da escola e da família no processo de letramento.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental</p> <p>Palavras-chave : ciclos e letramento; ensino fundamental; fontes estatísticas.</p>	<p>FRANCO, Creso.. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2004, no. 25, pp. 30-38. ISSN 1413-2478.</p>	<p>Apresenta e critica as fontes a partir das quais é possível mensurar a relativa prevalência da organização da escolarização em ciclos, no ensino fundamental brasileiro, e discutir abordagens que possibilitem superar os problemas metodológicos presentes em vários levantamentos que fazem uso dessas fontes. Com base nas mesmas fontes, descreve o estado recente das políticas implantadas na redes estaduais e nas redes municipais das capitais brasileiras. No que se refere a ciclos nas etapas iniciais do ensino fundamental. Discute as potencialidades e limitações das pesquisas quantitativas que procuraram avaliar a repercussão dos ciclos na educação brasileira.</p>
<p>A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo</p> <p>Palavras-chave : letramento; interação em sala de aula; livro didático</p>	<p>NUNES-MACEDO, Maria do Socorro Alencar; MORTIMER, Eduardo Fleury e GREEN, Judith. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2004, no. 25, pp. 18-29. ISSN 1413-2478</p>	<p>Discute aspectos do letramento escolar numa turma de primeiro ciclo, em que o livro didático é elemento central. Foram gravadas 37 horas de pesquisa em vídeo. A análise enfoca os processos interacionais constituídos por alunos e professora, em torno de um livro didático de Língua Portuguesa. Observou-se que a professora subverte a proposta do livro, apropriando-se desse material conforme sua própria prática. Na análise foram utilizados conceitos da teoria de Bakhtin e da etnografia interacional, evidenciando como se constituem os processos de letramento. Particularmente, a análise dos aspectos discursivos das interações mostra que o discurso na sala de aula tem funções diferentes para os diversos participantes; alunos e professora assumem papéis sociais que marcam uma assimetria na relação de ensino.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Letramento e alfabetização: as muitas facetas</p> <p>Palavras-chave : alfabetização; letramento; métodos de alfabetização.</p>	<p>SOARES, Magda.. <i>Rev. Bras. Educ.</i> [online]. 2004, no. 25, pp. 5-17. ISSN 1413-2478.</p>	<p>Busca recuperar a evolução dos conceitos de letramento e alfabetização ao longo das duas últimas décadas, identificando, nesse período, um movimento de progressiva invenção da palavra e do conceito de letramento e concomitante desinvenção da alfabetização, entendida como a perda de especificidade desse processo, o que vem tendo como consequência uma nova modalidade de fracasso escolar: o precário nível de domínio da língua escrita em ciclos ou séries em que esse domínio já deveria ter sido alcançado. Discutem-se as causas dessa perda de especificidade do processo de alfabetização, e propõe-se uma distinção entre alfabetização e letramento que preserve a peculiaridade de cada um desses processos, ao mesmo tempo em que se afirma sua indissociabilidade e interdependência. Caracteriza-se o momento atual como sendo de tentativas de reinvenção da alfabetização, considerada necessária desde que entendida não como a volta a paradigmas do passado, mas como recuperação da especificidade da alfabetização em suas múltiplas facetas, e sua integração com o processo de letramento.</p>
<p>Evolução da consciência fonológica em alunos de ensino fundamental</p> <p>Palavras-chave : Consciência Fonológica; Letramento; Ensino Fundamental</p>	<p>CARNIO, Maria Sílvia e SANTOS, Daniele dos.. <i>Pró-Fono R. Atual. Cient.</i> [online]. 2005, vol. 17, no. 2, pp. 195-200. ISSN 0104-5687</p>	<p>consciência fonológica em alunos de ensino fundamental. OBJETIVO: analisar evolução de consciência fonológica em alunos do ensino público fundamental após programa de estimulação fonoaudiológica. MÉTODO: foram selecionados 20 alunos com piores resultados na avaliação inicial de letramento. Foram analisadas as provas de consciência fonológica no início e final do programa de estimulação. RESULTADOS: a maioria dos sujeitos demonstrou noção de atividades de consciência fonológica. CONCLUSÃO: os alunos apresentaram evolução, sugerindo eficácia do programa.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>. O caráter terapêutico da escrita: práticas de letramento em um hospital psiquiátrico</p> <p>Palavras-chave : Alfabetização; Letramento; Sujeito; Escrita.</p>	<p>TFOUNDI, Leda Verdiani et al.. <i>Paidéia (Ribeirão Preto)</i> [online]. 2008, vol. 18, no. 39, pp. 101-110. ISSN 0103-863X</p>	<p>Procurou-se investigar práticas de escrita em um trabalho de alfabetização em um hospital psiquiátrico, através do método de análise do discurso. Levou-se em conta o caráter terapêutico da escrita e também a situação de asilamento psiquiátrico. Relata-se o trabalho com letramento desenvolvido durante três meses junto aos internos do hospital. Durante o trabalho, foram privilegiados os eventos que mostravam o envolvimento entre escrita e subjetividade. Através das possibilidades de reconstrução das histórias desses moradores, pode-se contribuir para resgatar lugares da memória apagados pela patologia, e proporcionar, na materialidade discursiva, a reconstrução de suas verdades.</p>
<p>. Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens.</p> <p>Palavras – chave:letramento; Alfabetismo; Sexo e gênero.</p>	<p>ARTES, Amélia Cristina Abreu. Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens. <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 2007, vol. 33, no. 3, pp. 561-580. ISSN 1517-9702</p>	<p>Este trabalho se insere em um conjunto de estudos na área educacional que investigam as diferenças nos resultados que homens e mulheres apresentam em pesquisas educacionais. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional é composto por um teste com 20 questões de dificuldade variada, que mensura como as pessoas utilizam-se da escrita e da leitura em seus espaços cotidianos, tendo sido desenvolvido pelo Instituto Paulo Montenegro (IBOPE) e Ação Educativa e aplicado a uma amostra estratificada da população brasileira, composta de 2.000 pessoas (15 a 64 anos). Os resultados indicam que as mulheres apresentam um resultado melhor em todas as questões do teste na comparação com os homens. Utilizando o conceito de gênero e afastando-se da dicotomia homem-mulher, trabalhou-se com três grupos ocupacionais: homens que trabalham; mulheres que trabalham fora e donas-de-casa. A análise inferencial realizada indica que as diferenças entre as proporções médias de acertos nos três grupos ocupacionais são significativas, uma vez controladas as cinco variáveis preditoras (escolaridade, idade, cor, Critério Brasil e gosto por leitura). Isso sugere que as diferenças encontradas entre os grupos independem dessas variáveis preditoras. Na análise questão a questão, observa-se que, para nove destas, as mulheres que trabalham apresentam um desempenho médio superior aos homens que trabalham ou donas-de-casa. O que mais surpreende é que em três questões as donas-de-casa apresentam um desempenho significativamente superior aos homens que trabalham.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização.</p> <p>Palavras-chave : Alfabetização; Leitura; Letramento; Oralidade; Métodos</p>	<p>BELINTANE, Claudemir. <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 2006, vol. 32, no. 2, pp. 261-277. ISSN 1517-9702.</p>	<p>Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o ensino de leitura e a alfabetização no Brasil, tomando como ponto de partida os confrontos contemporâneos entre os chamados 'métodos' e 'metodologias' ou ainda 'linhas', 'filosofias', 'teorias' de alfabetização e de leitura. Situa sua argumentação a partir de alguns embates e algumas preocupações que vêm ocorrendo nesse campo do ensino nesta primeira década do milênio e, como exemplo, analisa um documento publicado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, intitulado "Relatório final do grupo de trabalho; Alfabetização infantil: os novos caminhos", (Brasília, 2003). Toma essa análise como uma referência para discutir a relação entre a produção científica no campo do ensino da leitura e da alfabetização e seus efeitos no ensino público. No final do texto, o autor evidencia sua perspectiva de pesquisa e expõe algumas sugestões específicas para a abordagem da alfabetização e do ensino da leitura no Brasil, enfatizando as singularidades da escola brasileira em que a oralidade - desde que vista a partir de suas possibilidades autênticas de uso - pode desempenhar um papel fundamental no ensino e na aprendizagem da leitura. Conclui afirmando que a política, muitas vezes, assume este ou aquele método como forma de fugir da responsabilidade mais complexa, que é a de assumir a alfabetização como prioridade absoluta do Estado.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural.</p> <p>Palavras-chave : Cultura Acústica; Letramento; Educação Intercultural; Memória Coletiva</p>	<p>LOPES, José de Sousa Miguel. Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 1999, vol. 25, no. 1, pp. 67-87. ISSN 1517-9702</p>	<p>O autor parte da caracterização de uma cultura acústica, como a moçambicana, para, em seguida, fazer uma análise da importância das línguas maternas, um dos atributos culturais mais significativos de um povo. Para melhor contextualizar a temática que se propõe desenvolver, o autor apresenta, em traços bastante gerais, alguns dados históricos, políticos e sociais de Moçambique. Em seguida, indaga em que medida o poder político saído da independência levou em consideração os traços fortes da oralidade presentes nesta cultura, e de que modo tal política influenciou, ou não, o processo de letramento. A adoção da língua portuguesa como língua de ensino e a conseqüente rejeição, por parte do poder político, do estudo, sistematização e introdução das línguas moçambicanas nas primeiras séries, têm contribuído para o agravamento das taxas de analfabetismo e para perdas, quem sabe, irreversíveis das tradições orais, ao mesmo tempo que constitui uma desvalorização das várias culturas étnicas. A solução preconizada estará na introdução de um bilingüismo. Isto implica a transformação da língua de oralidade em língua escrita e a conservação de uma língua estrangeira como segunda língua. Esta segunda língua, sendo língua oficial, terá um papel importante em muitas áreas sociais, como a comunicação oficial do Estado, os contatos internacionais etc.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p style="text-align: center;">Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento.</p> <p>Palavras-chave : Analfabetismo; Letramento; Estatísticas; Avaliação</p>	<p style="text-align: center;">RIBEIRO, Vera Masagão.</p> <p style="text-align: center;">Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento.</p> <p style="text-align: center;"><i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 2001, vol. 27, no. 2, pp. 283-300. ISSN 1517-9702.</p>	<p>Este artigo discute questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e de seu oposto, o letramento. Primeiramente, analisa a evolução desses conceitos e sua relevância para o campo da educação. Em seguida, descreve a situação brasileira em relação a três estratégias de medição de analfabetismo e letramento: os censos populacionais, as avaliações dos sistemas de ensino e os estudos por amostragem. Analisa problemas metodológicos de cada uma dessas estratégias e suas implicações políticas e ideológicas. Em relação aos dados censitários, questiona a validade do critério adotado pelo IBGE - menos de quatro anos de escolaridade - para quantificar o analfabetismo funcional. Aponta as potencialidades das avaliações dos sistemas de ensino, evidenciando sua grande repercussão na mídia e a pouca atenção que recebem dos especialistas da academia. Com relação às pesquisas por amostragem, descreve tendências internacionais recentes e uma iniciativa pioneira de construção de um indicador nacional de alfabetismo no Brasil. Destaca a importância de criticar os mitos associados ao letramento e evitar os estigmas associados ao analfabetismo. Conclui que a divulgação de pesquisas, sobre o letramento e sua distribuição na população, proporciona uma rica oportunidade para que a sociedade reflita sobre a própria cultura, sobre suas expectativas com relação à escola e outras instituições.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento</p> <p>Palavras-chave : Alfabetização; Letramento; Interface; Pesquisa</p>	<p>KLEIMAN, Angela B..</p> <p>Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. <i>Educ. Pesqui.</i> [online]. 2001, vol. 27, no. 2, pp. 267-281. ISSN 1517-9702</p>	<p>O objetivo deste trabalho é apresentar elementos que permitam construir uma interface entre a pesquisa acadêmica e os programas no campo de Educação Básica de Jovens e Adultos. Serão discutidas contribuições para esses programas, que podem ser encontradas nos resultados das pesquisas qualitativas. Serão utilizados, em especial, dados obtidos de uma investigação, que se estendeu por cinco anos, de um projeto para formação do alfabetizador que visava a análise da interação entre professor e aluno em classes de alfabetização de jovens e adultos. A pesquisa em questão foi realizada em contextos naturais, com o objetivo de compreender uma determinada realidade social e não o estabelecimento de leis gerais. Portanto, a credibilidade dos resultados foi construída por meio da observação de múltiplos contextos e da obtenção de dados, por vários métodos, a partir das diversas perspectivas dos participantes nos contextos observados, por um período prolongado de tempo. Essa base empírica foi utilizada para avaliar as indicações do relatório encomendado pela Unesco ao Instituto Internacional de Alfabetização/Letramento (International Literacy Institute, EFA 2000) para apresentação no Fórum sobre Educação Mundial, realizado em Dacar em 2000, que apresentou, como um dos grandes desafios para o milênio, a permanência do alunos nos cursos de Educação Básica. Em relação ao problema do abandono dos cursos e programas pelos adultos, serão discutidos os fatores <i>motivação</i> e <i>acessibilidade</i>, apontados, nos documentos oficiais de desenvolvimento, como fatores relevantes para o sucesso ou fracasso dos programas.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura</p> <p>Palavras-chave : Letramento; Cultura do papel; Cibercultura; Práticas de leitura; Práticas de escrita.</p>	<p>SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol. 23, no. 81, pp. 143-160. ISSN 0101-7330</p>	<p>No contexto de uma diferenciação entre a cultura do papel e a cultura da tela, ou cibercultura, o artigo busca uma melhor compreensão do conceito de letramento, confrontando tecnologias tipográficas e tecnologias digitais de leitura e de escrita, a partir de diferenças relativas ao espaço da escrita e aos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita; argumenta que cada uma dessas tecnologias tem determinados efeitos sociais, cognitivos e discursivos, resultando em modalidades diferentes de letramento, o que sugere que a palavra seja pluralizada: há <i>letramentos</i>, não <i>letramento</i>.</p>
<p>Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel (1930-1950)</p> <p>Palavras-chave : Folhetos de cordel; Letramento; Oralidade; Memorização; História da leitura.</p>	<p>GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.). <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol. 23, no. 81, pp. 115-142. ISSN 0101-7330</p>	<p>O artigo propõe-se a discutir quais as especificidades da relação que sujeitos vinculados, em sua origem, a uma cultura em que a oralidade é predominante estabelecem com a cultura escrita. Essa discussão é realizada a partir dos resultados de uma pesquisa concluída que teve como objetivo (re)construir o público leitor/ouvinte e os modos de ler/ouvir literatura de cordel entre 1930 e 1950 em Pernambuco. Pode-se considerar que vários fatores, destacando-se a leitura em voz alta, intensiva e coletiva e o papel desempenhado pela memorização, facilitada pelas situações de leitura e pela própria estrutura narrativa e formal dos poemas, contribuíam para que as relações entre analfabetos e semi-alfabetizados e a leitura de folhetos fossem marcadas pelo prazer e por um relativo desprendimento. Essas práticas permitiam a pessoas que, em sua origem, estavam pouco habituadas ao mundo da escrita, vivenciarem práticas de <i>letramento</i>, ou seja, experimentarem situações em que utilizavam as palavras escrita e impressa.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA</p> <p>Palavras-chave : Letramento; Avaliação; Leitura</p>	<p>BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla e FRANCO, Creso.. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol. 23, no. 81, pp. 91-113. ISSN 0101-7330</p>	<p>Neste artigo, procuramos apresentar as concepções de letramento que servem de base para a construção das provas de duas avaliações em larga escala, a saber, o SAEB 1999 e o PISA 2000. Apresentamos também um panorama geral do SAEB e do PISA e das habilidades de leitura avaliadas em cada um deles. Realizamos uma comparação dessas habilidades buscando evidenciar a noção de letramento adotada pelo SAEB e pelo PISA e discutimos algumas das possíveis implicações da avaliação do letramento para a escola básica.</p>
<p>Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional.</p> <p>Palavras-chave : Letramento; Analfabetismo; Avaliação</p>	<p>RIBEIRO, Vera Masagão; VOVIO, Claudia Lemos e MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol. 23, no. 81, pp. 49-70. ISSN 0101-7330</p>	<p>Este artigo sintetiza os principais resultados de uma pesquisa realizada em 2001 sobre as condições de letramento dos jovens e adultos brasileiros. Os dados foram recolhidos em uma amostra representativa da população entre 15 e 64 anos, à qual foram aplicados um teste de leitura e um questionário visando a levantar informações sobre background educacional, usos da linguagem escrita em diferentes contextos, além do julgamento das pessoas sobre suas capacidades e disposições quanto à leitura e à escrita. Depois de discutida a relevância de uma pesquisa dessa natureza, assim como os problemas teórico-metodológicos nela envolvidos, descrevem-se os níveis de alfabetismo que foram verificados por meio do teste e algumas práticas de letramento a que correspondem. Em seguida, analisam-se correlações entre os níveis de alfabetismo e algumas variáveis intervenientes, entre as quais se destaca o grau de escolaridade.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?</p> <p>Palavras-chave : Analfabetismo; Níveis de letramento; Censos demográficos; Brasil</p>	<p>FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. <i>Educ. Soc.</i> [online]. 2002, vol. 23, no. 81, pp. 21-47. ISSN 0101-7330</p>	<p>O texto começa discutindo a velha questão da qualidade das estatísticas educacionais e alguns aspectos metodológicos relacionados com a utilização destas na pesquisa em educação. Analisa a seguir o analfabetismo, focalizando: a) a sua emergência como problema político no final do período imperial; b) a evolução do conceito; c) a tendência secular, em números percentuais e absolutos, desde o primeiro censo em 1872 até o Censo 2000. Por último, com base no Censo 2000, classifica a população em diferentes níveis de letramento.</p>
<p>A constituição de um gênero textual escolar no exercício de escrita coletiva.</p> <p>Palavras-chave : letramento; língua materna; defasagem na aprendizagem</p>	<p>SILVA, Wagner Rodrigues. A constituição de um gênero textual escolar no exercício de escrita coletiva. <i>DELTA</i> [online]. 2008, vol. 24, no. 1, pp. 73-103. ISSN 0102-4450</p>	<p>Neste trabalho, analiso alguns flagrantes de um processo de produção escrita coletiva, em aula de língua materna, que resultaram na elaboração de um jornal escolar por mim caracterizado como um gênero textual híbrido. Em outros termos, investigo as misturas de gêneros de domínios escolares e não-escolares, instauradas no processo de produção escrita no espaço de sala de aula. Tal caracterização é justificada pelas remissões, semiotizadas na materialidade textual, a outros gêneros textuais familiares aos atores participantes do processo aqui reconstruído. Esses gêneros integram alguns eventos de letramento do cotidiano dos alunos, em diferentes domínios sociais. Em termos de planejamento didático, a análise dos dados mostra que as remissões são pouco previsíveis, sendo desencadeadas pelas ações de inúmeros atores componentes do espaço complexo da sala de aula, resultando na instauração de novas práticas de uso e reflexão sobre a escrita. Essa dinâmica da sala de aula pode desencadear inovações no ensino de língua materna.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>. O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação</p> <p>Palavras-chave : teoria da gramática; letramento; modelos explanatórios metafóricos</p>	<p>SENNA, Luiz Antonio Gomes.. <i>DELTA</i> [online]. 2007, vol. 23, no. 1, pp. 45-70. ISSN 0102-4450</p>	<p>O conceito de letramento construído em paralelo com uma discussão ampliada sobre a teoria da gramática e sua fenomenologia; adequação explanatória e condição de aprendizibilidade em sistemas metafóricos controlados pelas intenções comunicativas humanas; a permeabilidade entre diferentes sistemas textuais explicada em termos de prioridade dos modos do pensamento, envolvendo um conjunto de modelos mentais que comandam a estrutura da fala e da escrita. Este artigo analisa algumas determinações lógicas em favor de uma abordagem inter/multidisciplinar do letramento e gramáticas mentais.</p>
<p>Cartas em uma organização comunitária: um caso de letramento poderoso</p> <p>Palavras-chave : Discurso; Letramento; Poder; Comunidade</p>	<p>RIOS, Guilherme. Cartas em uma organização comunitária: um caso de letramento poderoso. <i>DELTA</i> [online]. 2005, vol. 21, no. spe, pp. 105-128. ISSN 0102-4450</p>	<p>Neste trabalho examino o discurso em cinco cartas escritas por membros executivos de uma associação de moradores na cidade de Brasília, por meio da integração entre a Análise de Discurso Crítica e os Novos Estudos do Letramento. Essas cartas fizeram parte de uma campanha da associação para impedir que estudantes de uma faculdade próxima estacionassem seus carros na rua residencial, uma vez que o excesso de veículos estacionados tornava difícil o fluxo de veículos. O argumento é que os recursos discursivos e semióticos utilizados nas cartas são eficazes na satisfação dos objetivos comunitários.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder</p> <p>Palavras-chave : Letramento; Comunicação intelectual em língua materna; Pragmática</p>	<p>MEY, Jacob L.. As vozes da sociedade: letramento, consciência e poder. <i>DELTA</i> [online]. 1998, vol. 14, no. 2, pp. 331-348. ISSN 0102-4450</p>	<p>Baseado no trabalho de Bourdieu e outros, este artigo estende o uso da metáfora da voz para o discurso da sociedade, em que as vozes individuais representam as formações sociais e os seus sub-discursos específicos. O discurso do letramento, em particular, é focalizado como um exemplo de tal formação, no sentido de que a sua presença versus a sua ausência é concebido como sendo o que define os que estão dentro ou fora do discurso próprio - uma voz iletrada não é percebida como sendo uma voz apropriada. A tensão dialética entre o fenômeno do iletramento e os esforços remediais do letrado de dar voz àqueles que não a têm, reflete as dificuldades enfrentadas pelos discursos emergentes e ressalta a importância de uma luta que é dos oprimidos e não de educadores bem intencionados e ativistas políticos. São focalizadas no artigo as exigências e as limitações inerentes aos esforços recentemente feitos para inserir o discurso do iletrado dentro de um discurso social próprio e são também sugeridas novas maneiras para se entender e se lidar com o problema do letramento em um país em desenvolvimento.</p>
<p>Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania</p> <p>Palavras-chave : Inclusão digital; Competência informacional; Letramento informacional; Educação para a competência informacional; Cidadania; Ética</p>	<p>SILVA, Helena; JAMBEIRO, Othon; LIMA, Jussara e BRANDAO, Marco Antônio. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. <i>Ci. Inf.</i> [online]. 2005, vol. 34, no. 1, pp. 28-36. ISSN 0100-1965</p>	<p>Este artigo é o resultado de um esforço para conceituar inclusão digital, feito pelo Grupo de Estudos em Políticas de Informação e Inclusão Digital (Gepindi), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, do Instituto de Ciência da Informação, da Universidade Federal da Bahia (Posici/ICI/UFBa). O texto discute inclusão digital à luz de outros conceitos encontrados na ciência da informação e em áreas correlatas. No imbricado entrelaçamento desses conceitos complexos, o resultado final pretendido é um marco de compreensão para a vinculação entre ética e cidadania, de um lado, e educação para a informação na Internet ou information literacy education, de outro, com vistas à inclusão social.</p>

TÍTULO DO ARTIGO E PALAVRAS-CHAVE	AUTOR – ANO - PERIÓDICO	RESUMO
<p>O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional.</p> <p>Palavras-chave : Competência informacional; Habilidades informacionais; Educação de usuários; Biblioteca escolar; Letramento</p>	<p>CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. <i>Ci. Inf.</i> [online]. 2003, vol. 32, no. 3, pp. 28-37. ISSN 0100-1965</p>	<p>O objetivo deste trabalho é analisar a competência informacional (information literacy), que surgiu nos Estados Unidos na década de 1970 e representa o esforço da classe bibliotecária americana para ampliar o seu papel dentro das instituições educacionais. O movimento ocorreu em circunstâncias peculiares ao contexto daquele país, acompanhando a evolução das ações educativas da classe bibliotecária. O discurso da competência informacional desenvolve-se ao redor de quatro aspectos: a sociedade da informação, as teorias educacionais construtivistas, a tecnologia da informação e o bibliotecário. Considerando-se que o termo começa a aparecer na literatura brasileira de biblioteconomia e ciência da informação, propõem-se o estudo mais aprofundado do conceito e o estabelecimento de uma agenda de pesquisa para o Brasil, buscando sua inserção nas teorias sobre letramento, que se vêm desenvolvendo na área de educação.</p>
<p>As mulheres professoras, as meninas leitoras e o menino leitor: a iniciação no universo da escrita no patriarcalismo rural brasileiro. Uma leitura a partir de <i>Infância</i> de Graciliano Ramos.</p> <p>Palavras-chave : Leitura; Escrita; Letramento; Práticas escolares e não-escolares</p>	<p>GUEDES-PINTO, Ana Lúcia e FONTANA, Roseli Aparecida Cação. As mulheres professoras, as meninas leitoras e o menino leitor: a iniciação no universo da escrita no patriarcalismo rural brasileiro. Uma leitura a partir de <i>Infância</i> de Graciliano Ramos. <i>Cad. CEDES</i> [online]. 2004, vol. 24, no. 63, pp. 165-191. ISSN 0101-3262</p>	<p>Propomo-nos, neste trabalho, a realizar, com base na obra <i>Infância</i> de Graciliano Ramos, uma análise da participação da mulher no processo de iniciação escritural das crianças, nas primeiras décadas do século XX, no nordeste brasileiro. A despeito do lugar ocupado pela mulher no patriarcalismo rural, sua presença mostra-se expressiva na multiplicidade de modelos de escolarização, seja na esfera pública ou na esfera doméstica, herdados do século XIX. Trabalhando nas interfaces entre a história cultural, a antropologia, a sociologia e os estudos da linguagem, pretendemos focalizar tanto os espaços e as práticas em que as crianças eram iniciadas na aprendizagem da leitura e da escrita por suas professoras, familiares e amigas quanto os significados de que se revestiam, para essas mulheres e crianças, as tarefas relativas ao ensino.</p>

ANEXOS

ANEXO A
NORMAS ADOTADAS PARA TRANSCRIÇÃO

As convenções de transcrição são, em sua maioria, as mesmas da escrita convencional, acrescidas das seguintes convenções:

SÍMBOLO	SIGNIFICADO
/	Truncamento ou interrupção abrupta para autocorreção
...	Pausa de qualquer expressão
(+)	Pausa breve
(++)	Pausa longa
((minúscula))	Comentários descritivos do transcritor ou do analista, com o objetivo de contextualizar o que está sendo dito
“ ”	Voz imposta, para citações literais ou leitura de textos, recapitulação de palavras do interlocutor, etc.
MAIÚSCULAS	Entonação enfática
::	Prolongamento de uma vogal e consoante, geralmente pela ênfase
-- --	Pronúncia silabada
(...)	Indicação de trecho omitido
T	Professora tutora
NEGRITO	Destaque da autora

ANEXO B

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENEN, ENEENF, ENESSO, ENEV, ExNEP, ExNEEF, ExNEF, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE
 Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PE, PI, PR, RS, SC, SE, SP
 Fórum Regional: Norte-Mineiro

Carta nº 034/2003-FNDEP

Brasília (DF), 6 de setembro de 2003

Excelentíssimo Senhor
 Professor CRISTOVAM BUARQUE
 Ministro de Estado da Educação
 BRASÍLIA – DF

Senhor Ministro,

O *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, reunido em Plenária Nacional, no dia 6 de setembro de 2003, em Brasília (DF), analisou detidamente o conteúdo de documentos produzidos pelo Ministério da Educação, dedicando especial atenção à *Portaria nº 1403*, exarada por Vossa Excelência, em 9 de junho de 2003, instituindo o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, e ao texto intitulado *Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Matrizes de Referência* (documento para discussão), da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Analisou, também, aspectos da preparação do *Encontro Nacional do Sistema Nacional de Formação Continuada e de Certificação de Professores*, previsto para os dias 10, 11 e 12 do corrente mês.

Dessa análise, alguns pontos se destacam, a saber: (1) a forma excludente como o Exame Nacional de Certificação de Professores foi instituído, sem consulta ou debate com as universidades, em especial com as faculdades e os centros de educação; sem diálogo com as entidades acadêmico-científicas e sindicais, com o movimento estudantil e outros movimentos sociais; (2) a natureza desse Exame, que afere desempenhos pontuais, desconsiderando o processo educacional em sua totalidade, incentivando atitudes de individualismo e competição, e permitindo o controle e a penalização dos “não exitosos”; (3) os conteúdos das “Matrizes de Referência”, cuja pretensão é definir “conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao desempenho da função docente”.

O resultado dessa análise está consubstanciado no texto ***Formar ou Certificar? Muitas questões para reflexão***, anexo à presente. E do conjunto das discussões ocorridas, durante a Plenária Nacional do *Fórum*, resultou a decisão de apresentar a Vossa Excelência, Ministro da Educação de um “governo [que] será marcado pelo diálogo permanente com a sociedade civil.”, o que segue:

- abertura de diálogo com o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, para discussão dos temas constantes dos documentos já citados;
- alteração do caráter deliberativo do Encontro Nacional, a ocorrer de 10 a 12 de setembro corrente, sobre formação continuada e certificação de professores, para “...[deflagração de] *ampla discussão acerca de um processo de formação inicial e continuada dos(as) profissionais que atuam na Educação Básica...*” (texto anexo, p.6).

SECRETARIA EXECUTIVA

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2, Bl. C, Edifício Cedro II, 3º andar. Brasília, DF – 70302-914 – Brasil.

Tel: (51) 322-7561- Fax: (61) 224-9716. E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE: SRTV Sul, Q. 701, Bl. 2, Edifício Assis Chateaubriand - Sala 436. Brasília, DF – 70340-906.

TeleFax: (61) 226-1278. E-mail: conteedf@solar.com.br

FASUBRA-Sindical: Campus da Universidade de Brasília – Multiuso I, Bl. C, Sala C1-7. C.Postal 04539. Brasília, DF– 70719-970. Tel: (61) 349-9151 – Fax: (61) 349-1571. E-mail: fasubra@fasubra.org.br - URL: www.fasubra.org.br

Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENEN, ENEENF, ENESSO, ENEV, ExNEP, ExNEEF, ExNEF, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE
 Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PE, PI, PR, RS, SC, SE, SP
 Fórum Regional: Norte-Mineiro

- ratificação do pedido, já feito, de revogação da Portaria nº 1403, de 9 de junho de 2003.

Aguardando breve pronunciamento de Vossa Excelência, inclusive quanto à audiência solicitada nesta mesma data, apresentamos nossas saudações.

Profª Marília Leite Washington
 P/Secretaria Executiva do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

Documentos do Fórum anexados:

- *Formar ou Certificar? Muitas questões para reflexão*. Setembro, 2003.
- Cópia da Moção de Repúdio, de 2 de agosto de 2003.
- *Propostas para o PPA – Plano Plurianual 2003/2007*. Junho, 2003.
- *Propostas Emergenciais para Mudanças na Educação Brasileira*. Fevereiro, 2003.

SECRETARIA EXECUTIVA

ANDES-SN: Setor Comercial Sul, Q. 2, Bl. C, Edifício Cedro II, 3º andar. Brasília, DF – 70302-914 – Brasil.

Tel: (51) 322-7561- Fax: (61) 224-9716. E-mail: secretaria@andes.org.br - URL: <http://www.andes.org.br>

CONTEE: SRTV Sul, Q. 701, Bl. 2, Edifício Assis Chateaubriand - Sala 436. Brasília, DF – 70340-906.

TeleFax: (61) 226-1278. E-mail: conteedf@solar.com.br

FASUBRA-Sindical: Campus da Universidade de Brasília – Multiuso I, Bl. C, Sala C1-7. C.Postal 04539. Brasília, DF– 70719-970. Tel: (61) 349-9151 – Fax: (61) 349-1571. E-mail: fasubra@fasubra.org.br - URL: www.fasubra.org.br

ANEXO C



Carta de adesão

A Secretaria de Educação vem, por meio deste, declarar adesão ao Programa de Formação Continuada, promovido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com o Ministério da Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco e as secretarias municipais de educação de Pernambuco que aderiram ao programa.

No âmbito deste programa, a secretaria possibilitará que professores do Ensino Fundamental e professores que atuarão como tutores participem do(s) curso(s), com carga horária de 100 horas, sendo 64 presenciais e 36 não presenciais, contabilizadas a partir da devolutiva de relatórios de aula e realização de outras tarefas propostas. Declara, portanto, estar de acordo com os termos desta carta de adesão e compromete-se a cumprir com suas atribuições, sob pena de ser desligado do programa.

A formação dos tutores será realizada em duas etapas: curso inicial de 40 horas e 8 encontros pedagógicos de 4 horas. Ao final, será realizado um Seminário de avaliação e socialização de trabalhos realizados pelas secretarias. A participação dos tutores em todas as etapas do Programa é obrigatória, sendo necessário, portanto, que a Secretaria de Educação garanta seu transporte e hospedagem, quando necessário, para que eles estejam presentes nos dias marcados. É necessário, ainda, que seja garantida a carga horária para planejamento e realização das atividades propostas no curso, assim como a carga horária para os encontros pedagógicos com os professores-cursistas. Caso os tutores não preencham os requisitos necessários, os professores não receberão certificados do curso.

A metodologia adotada no curso é variada, contemplando situações de exposição dialogada, estudo de texto / discussão em grupo, análise de protocolos de escrita de alunos, análise de recursos didáticos, análise de relatos de aula, planejamento de aulas e socialização, vídeo em debate. Ao final do curso, os tutores e professores que obtiverem 75% de frequência e realizarem as atividades propostas receberão certificado emitido pela UFPE.

Para o desenvolvimento do Programa, os três segmentos acima declarados serão responsáveis por:

Ministério da Educação do Brasil

- Financiar a elaboração e reprodução do material didático;
- Financiar o pagamento dos formadores dos tutores;
- Monitorar o desenvolvimento da ação;
- Avaliar os resultados, por meio da análise dos relatórios entregues pelo CEEL/ UFPE.



União dos Dirigentes Municipais da Educação:

- Articular os segmentos envolvidos no Programa, participando das etapas de planejamento, monitoramento e avaliação das ações;
- Organizar os encontros juntamente com o CEEL;
- Divulgar a proposta e enviar as fichas de inscrição de adesão para os municípios;
- Receber as fichas de inscrição e entregar no CEEL;
- Convocar os tutores para participação nos encontros pedagógicos.

Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE):

- Planejar, coordenar e executar os encontros de formação pedagógica dos tutores;
- Acompanhar o trabalho dos formadores dos tutores, por meio de análise das fichas de avaliação preenchidas ao final de cada encontro pedagógico;
- Acompanhar o trabalho dos tutores, por meio da análise dos relatórios dos encontros com os professores no município;
- Providenciar todo o material a ser utilizado nos encontros com os tutores: livro sobre formação de professores, guia didático sobre formação de professores, livro sobre a temática do curso, guia didático sobre a temática do curso, DVD referente ao curso, equipamentos e material de consumo;
- Providenciar o material básico a ser utilizado nos encontros entre tutores e professores: livro sobre a temática do curso, guia didático sobre a temática do curso, DVD referente ao curso;
- Providenciar o pagamento dos formadores que farão o acompanhamento dos tutores;
- Providenciar os certificados dos professores que tiveram 75% de frequência e atenderam às exigências (devolutiva das tarefas).

Secretaria de Educação:

- Fazer as inscrições dos professores e entregar as fichas preenchidas;
- Custear o transporte e hospedagem dos tutores que vão participar do programa;
- Garantir a carga horária de formação dos professores e dos tutores;
- Garantir os espaços para os encontros pedagógicos dos professores;
- Garantir infra-estrutura para os encontros pedagógicos dos professores (retroprojeto ou data-show, TV e DVD (ou vídeo));
- Garantir material suplementar para os encontros pedagógicos com os professores: papel, quadro e marcadores (ou giz), cartolina e piloto, quando necessário, transparências (quando necessário);
- Fazer o acompanhamento e monitoramento da formação;
- Entregar para o CEEL os relatórios dos encontros pedagógicos com os professores e as listas de frequência dos professores nos encontros;
- Entregar no final do curso, a lista com os professores que obtiveram 75% de frequência e realizaram as atividades previstas no curso (carga horária não presencial).

Recife, 06 de junho de 2007.

Coordenação CEEL / UFPE

Secretaria de Educação

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n

ANEXO D
TABULAÇÃO QUESTIONÁRIO PRÓ-LETRAMENTO RJ 2008

Tabela 1- Sexo

	Nº	%
Masculino	0	0
Feminino	33	100
Total	33	100

Tabela 2 - Idade

	Nº	%
20 a 25 anos	0	0
26 a 30 anos	2	6,06
31 a 35 anos	6	18,18
36 a 40 anos	10	30,3
Acima de 40 anos	12	36,36
Não informou	3	9,09
Total	33	100

Tabela 3 - Estado civil

	Nº	%
Casada	21	63,63
Solteira	5	15,15
Divorciada	7	21,21
Não informou	1	3,03
Total	33	100

Tabela 4 – Número de filhos

	Nº	%
0	7	21,21
1	9	27,27
2	12	36,36
3	3	9,09
4 ou mais	2	6,06
Total	33	100

Tabela 5 – Instituição de trabalho

	Nº	%
Pública	27	81,81
Privada	0	0
Pública e privada	6	18,18
Total	33	100

Tabela 6 – Situação funcional

	Nº	%
Concursado do magistério	26	78,78
Concurso da área pedagógica	6	18,18

Contratado	1	3,03
Total	33	100

Tabela 7 – Tempo de serviço em classes de alfabetização

	Nº	%
Nenhum	11	33,33
De 1 a 5	11	33,33
De 5 a 10	8	26,4
Acima de 10	8	26,4
Total	33	100

Tabela 8 – Formação inicial para lecionar

	Nº	%
Curso de nível médio	10	30,3
Curso de nível superior em pedagogia	15	45,45
Curso de nível superior em Letras	5	15,15
Curso de pós-graduação	3	9,09
Total	33	100

Tabela 9 – Disciplina específica de alfabetização na formação

	Nº	%
Não havia	16	48,48
Havia	17	51,51
Total	33	100

TABELA 10 – Instituição profissional para o magistério

	Nº	%
Pública	17	51,51
Privada	16	48,48
Total	33	100

Tabela 11 – O trabalho no programa ocorreu por

	Nº	%
Indicação da prefeitura local	20	60,6
Análise curricular	10	30,3
Indicação da coordenadora local	3	9,09
Total	33	100

Tabela 12– Função que exercia antes do programa

	Nº	%
Docência no primeiro segmento do ensino fundamental	1	3,03
Docência no segundo segmento do ensino	1	3,03

fundamental		
Docência no curso de formação de professores no ensino médio	3	9,09
Docência no curso de formação de professores na graduação de instituição privada	0	0
Docência no curso de formação de professores na graduação de instituição pública	0	0
Tutora do CEDERJ	2	6,06
Tutora de pólo de instituição privada	2	6,06
Cargo de confiança na área administrativa na secretaria municipal de educação	1	3,03
Cargo de confiança na área pedagógica na secretaria municipal de educação	18	54,54
Orientador de Aprendizagem em Teleposto	3	9,09
Formadora do FPA	1	3,03
Tutora do PCN	1	3,03
Total	33	100

Tabela 13 - Dedicou-se a função de tutora do programa de forma integral

	Nº	%
Sim	12	36,36
Não	21	63,63
Total	33	100

Tabela 14 - Participação em outros cursos de capacitação na área de alfabetização

	Nº	%
Sim	23	69,69
Não	10	30,3
Total	33	100

Tabela 15 - Órgãos que desenvolveram o curso de capacitação na área de alfabetização

	Nº	%
ONG	5	15,15
Centros de linguagem	1	3,03
Universidade pública	6	18,18
Universidade privada	3	9,09
Secretaria estadual de educação	6	18,18
Secretaria municipal de educação	10	30,3

Total	33	100
--------------	-----------	------------

Tabela 16 – O município realizava ações de formação continuada antes do programa

	Nº	%
Sim	31	93,93
Não	2	6,06
Total	33	100

Tabela 17– As ações de formação continuada realizadas eram

	Nº	%
Palestras profissionais da SME	5	15,15
Palestras profissionais de outras redes	3	9,09
Palestras profissionais de universidade privada	4	12,12
Palestras profissionais de universidade pública	3	9,09
Oficinas	15	45,45
Outras	3	9,09
Total	33	100

Tabela 18 Existe em sua localidade em equipe de formação ou capacitação de professores

	Nº	%
Sim	18	54,54
Não	15	45,45
Total	33	100

Tabela 19 Existe um espaço físico para a realização das ações de formação continuada

	Nº	%
Sim	13	39,39
Não	20	60,6
Total	33	100

Tabela 20- O espaço físico utilizada para os encontros do programa

	Nº	%
Escola	16	48,48
SME	6	18,18
Pólo CEDERJ	1	3,03
Pólo UAB	1	3,03
Pólo de tecnologia educacional PTE	9	27,27
Total	33	100

Tabela 21 - Foi disponibilizado pela secretaria de educação material para a realização do programa

	Nº	%
Sim, sempre	10	30,3
Sim, às vezes	19	57,57
Não	4	12,12
Total	33	100

Tabela 22 – Os professores participaram do programa no horário

	Nº	%
Noturno	11	33,33
No contraturno de trabalho	16	48,48
Aos sábados	2	6,06
No seu horário de trabalho	4	12,12
Total	33	100

Tabela 23 – As equipes pedagógicas das escolas se envolveram com o programa

	Nº	%
Sim	16	48,48
Não	17	51,51
Total	33	100

Tabela 24 – A equipe gestora (direção da escola) se envolveu com o programa

	Nº	%
Sim	15	45,45
Não	18	54,54
Total	33	100

Tabela 25 – O professor tutor acompanhou continuamente as turmas de alunos dos professores que realizam o programa

	Nº	%
Sim	14	42,42
Não	19	57,57
Total	33	100

Tabela 26 -A secretaria de educação de sua localidade possui no plano de carreira do magistério alguma remuneração para cursos de extensão de 120 horas

	Nº	%
Sim	9	27,27
Não	24	72,72
Total	33	100

Tabela 27 -Você utilizou o manual do tutor

	Nº	%
Nunca	4	12,12
Algumas vezes	20	60,6

Quase sempre	4	12,12
Sempre	5	15,15
Total	33	100

Tabela 28 – Definição de manual

	Nº	%
Material de consulta	5	15,15
Material de apoio	6	18,18
Guia	2	6,06
Passo-a-passo	11	33,33
Orientação metodológica	5	15,15
Referencial técnico	1	3,03
Roteiro	1	3,03
Documento norteador	2	6,06
Total	33	100

Tabela 29 – Formação continuada é

	Nº	%
Adquirir novos conhecimentos e ressignificar outros	4	12,12
Reaprender	4	12,12
Estudo contínuo	5	15,15
Crescimento profissional	8	24,24
Troca de experiência	4	12,12
Elo entre teoria e prática	8	24,24
Total	33	100

Tabela 30 – Tempo semanal dedicado a preparação dos encontros presenciais do programa

	Nº	%
Até 1 hora	0	0
De 1 a 2 horas	8	24,24
De 2 a 3 horas	3	9,09
De 3 a 4 horas	9	27,27
De 4 horas ou mais	13	39,39
Não realizo essa atividade	0	0
Total	33	100