

PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: INTERFACE ENTRE FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICA DOCENTE E ENSINO DA LEITURA.

Maria Lúcia da Silva Cabral

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) mluciacabral@gmail.com

Resumo: Nas últimas décadas os temas sobre formação de professores e prática docente têm sido alvo de grandes debates e pesquisas, sendo esta considerada uma área de conhecimento e investigação dos processos, os quais os professores aprendem a ensinar e a desenvolver suas competências, para melhorar a qualidade do ensino e conseqüentemente as aprendizagens dos alunos. Considerando que a escola é a agência responsável pela aprendizagem da leitura e da escrita, e tem como competência o desenvolvimento dessas habilidades, para que as crianças, os jovens e adultos possam atuar com autonomia no uso competente delas, nos vários contextos e práticas sociais, é imprescindível registrar a figura do professor como mediador e incentivador desse processo. Nesse sentido, percebemos a necessidade de investigar a dinâmica e os impactos do processo da Formação Continuada do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem na prática docente dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do ensino da leitura. E isto implica observarmos criticamente o que está sendo posto no processo de formação, a relação dos conteúdos abordados com a prática docente e as influências recebidas por estes nas práticas de leitura em sala de aula. Para tanto, observamos os processos de formação e a prática docente de duas professoras de uma rede municipal pública do estado de Pernambuco, aplicamos questionário e entrevista para perceber suas impressões sobre o processo de formação e analisamos os fascículos do programa para verificar o enfoque dado ao ensino da leitura. Para fundamentar nossa pesquisa, debruçamo-nos nos estudiosos que abordam a temática da leitura e da formação docente. Os resultados revelaram a ênfase significativa que foi dada à leitura no processo de Formação Continuada, possibilitando aos participantes uma reflexão teórica e prática desse tema. Percebemos também que os fascículos que compõem o material de estudo do curso, constituem uma proposta orgânica e integrada, trazendo abordagens atuais sobre o ensino da leitura. . Outro aspecto importante a destacar nos achados desta pesquisa é o fato das duas professoras observadas apresentarem mudanças na prática do ensino da leitura durante o processo formativo em questão.

Palavras-chave: Formação de professores, prática docente, ensino da leitura.

1 Introdução

Nas últimas décadas temos assistido grandes transformações nos diversos campos de atividades, sejam elas de natureza política, social, econômica, tecnológica, ambiental, cultural e/ou científica. E neste processo de mudanças amplia-se o debate, os pronunciamentos, as declarações e compromissos com a educação. A cooperação internacional, embora seja objeto de muitas críticas e desconfianças, tem estado presente nas ações educativas de várias regiões do mundo.

Mesmo tendo assistido ao interesse de organismos internacionais¹ e de governos na definição de políticas e programas educacionais, com prioridade de investimentos em países em desenvolvimento, como o Brasil, por exemplo, temos observado que nem sempre as reformas educacionais têm surtido o efeito desejado em relação à melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas públicos educativos. Pois, apesar dos investimentos, constatamos que as metas não foram alcançadas em sua totalidade, principalmente em relação à melhoria da qualidade na educação básica. Percebemos que mesmo com o processo da globalização e do acelerado progresso da informática e da tecnologia, temos um contexto marcado pelas disparidades e diferenças, com políticas educativas que não têm mudado o quadro da educação, principalmente para as camadas desfavorecidas.

Por este prisma, observamos que os resultados de avaliações do rendimento escolar em vários países do mundo, e em especial do Brasil, demonstram que o desempenho dos alunos está abaixo do esperado. A exemplo disso temos os exames realizados pelos órgãos responsáveis pela elaboração e execução das políticas educacionais: Sistema Nacional da Educação Básica(SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). As avaliações realizadas por eles, nestes últimos anos, nos têm comprovado, através de relatório comparativo, um grande déficit de aprendizagem nos alunos brasileiros nas áreas de Matemática e de Língua Portuguesa, destacando-se principalmente dificuldades em relação à leitura e produção de textos.

Ao se conceber a escola como a agência responsável pela aprendizagem da leitura e da escrita, tendo como competência o desenvolvimento dessas habilidades, para que as crianças e os jovens e adultos possam atuar com autonomia no uso competente delas, nos vários contextos e práticas sociais, é imprescindível registrar a figura do professor como mediador e incentivador desse processo. Mas para melhor desempenhar suas funções, o professor necessita estar atualizado com as questões teóricas que tratam sobre a língua, o processo de alfabetização e o letramento. Portanto, é imprescindível se investir no processo de formação continuada do professor, de modo a permitir seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento no trabalho de ensinar.

Diante do exposto, julgamos pertinente tomar como objeto de estudo o processo de formação continuada do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, buscando analisar os

¹ Banco Mundial (BM); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outros.

impactos desta formação na prática docente dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da leitura. Em razão disso, para nos inteirarmos substancialmente sobre os conteúdos abordados nesse processo de formação, propomo-nos também a verificar o enfoque dado ao ensino da leitura em cada fascículo, especificando conceitos, princípios, finalidades e práticas de leitura.

Assim sendo, trataremos na primeira parte do nosso trabalho o arcabouço teórico sobre o qual está ancorado a nossa pesquisa e, em seguida, procederemos com a análise dos dados colhidos no estudo dos fascículos, no processo de formação continuada e na observação da prática docente.

2 Formação continuada e prática docente: reflexões

Sabemos que hoje se projeta sobre o professor um grande número de expectativas, tornando-o, na maioria das vezes, o principal responsável pela melhoria do ensino. Colocam-se sobre sua pessoa uma lista infindável de competências, habilidades e saberes necessários à configuração do “[...] docente desejado ou eficaz”; “*docente ideal*” [...] *que desafia os próprios limites do humano* [...] “(TORRES, 1999, p. 101)”. Entretanto, temos consciência que o bom desempenho do profissional da docência está atrelado não somente ao processo de formação, mas também às condições dignas de trabalho e de salários.

Portanto é essencial segundo Lima (2007, p.31), assegurar aos professores, “[...] *uma proposta de formação docente, acompanhada de medidas destinadas a melhorar, substancialmente, a qualidade de vida e a qualidade profissional dos professores* [...]”. Entendemos, então, que não basta o tema formação de professores estar no debate exaustivo das reformas educacionais, uma vez que seja reconhecida a importância desse profissional para elevar a qualidade de aprendizagem dos alunos e do sistema educacional, mas que se faz essencial à existência de políticas educacionais que deem prioridade e invistam substancialmente nesse profissional.

Imbernón (2004) defende um processo de formação que ajude o professor a construir um conhecimento profissional, permitindo-lhe desenvolver habilidades essenciais de estratégias de ensino, de planejamento e de avaliação, tornando-o capaz de avaliar a qualidade da inovação educativa, desenvolvendo competências para adaptar às necessidades educativas dos alunos. Para ele, este tipo de formação está fundamentada em alguns pilares ou princípios: “*Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, isto é, analisar, experimentar, avaliar, modificar etc, juntamente com outros colegas ou membros da comunidade*”(op. cit. p. 69). Nesse sentido, é importante que o processo de formação continuada dos professores propicie não apenas

contato com as questões teóricas atuais da educação, mas crie espaços, para que o professor, em formação, faça o movimento dinâmico, prática/teoria/prática

3- As concepções de língua e suas relações com o ensino da leitura

Para Bakhtin (1992), a linguagem tem um papel marcante na constituição de nossas vidas e ele concebe a linguagem de um ponto de vista histórico, cultural e social e isso inclui a compreensão da comunicação efetiva dos sujeitos de discursos nela envolvidos. (BRAIT, 2005, p. 65). A partir desta perspectiva, precisamos assegurar um ensino com atividades variadas, que possibilite práticas discursivas de diferentes gêneros textuais, com usos e intenções diversas. E de acordo com Bakhtin (1992), textos que circulam nas diferentes esferas sociais e são produzidos por interlocutores em processos interativos. Portanto, neste contexto, a língua faz parte de uma realidade viva e dinâmica, com funções sociais definidas. Ao se conceber a linguagem como interação, podemos considerar o ser humano um ser de linguagem, uma vez que a linguagem é constitutiva do sujeito.

Marcushci (2004) concebe a língua também como fenômeno interativo, isto porque, segundo ele, a perspectiva interacionista preocupa-se com os processos de produção de sentido, com os contextos situados, sendo esta, fruto de práticas sociais e históricas, manifestando-se em condições de uso concreto. Em concordância com esse autor, Cafieiro (2005, p.17) ressalta que o entendimento da leitura, a partir desse processo de interação, significa dizer que “quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação”. Assim, Cafieiro (2005), percebe a leitura como processo cognitivo, social, histórico e cultural de produção de sentidos. Então, podemos dizer que a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados no processo de interação, onde o leitor utiliza os conhecimentos anteriormente adquiridos para compreender o que está sendo lido.

Nessa perspectiva, Kleiman (1996) nos chama atenção e afirma que, para a leitura acontecer se faz necessário que o leitor produza sentidos a partir das relações que ele estabelece com as informações do texto e seus conhecimentos prévios. Isso significa dizer que para essa autora, a atividade de leitura é vista como “uma interação à distância entre o leitor e o autor via texto” (KLEIMAN, op.cit., p.65).

Trazendo essas considerações para o exercício da prática docente, percebemos que essa abordagem da língua leva necessariamente a uma proposta de ensino que valorize o seu uso nos

vários contextos sociais. Nesse sentido, entendemos que o ambiente escolar deve buscar formas estratégicas para que os aprendizes compreendam os usos sociais da língua, gerando práticas de leitura, escrita e fala. Portanto, salientamos ser necessária maior reflexão sobre as condições de leituras existentes e que se pense também na formação do professor enquanto leitor e formador de leitores.

4- Trajeto metodológico

Nessa pesquisa, analisamos os fascículos do Programa Pró-Letramento em relação ao ensino da leitura, o processo de formação de professores nesse programa e observamos a prática docente de duas professoras antes e durante a formação continuada. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação e a análise documental. Ao elencar esses instrumentos metodológicos, houve um interesse em considerar a importância de todos os dados da realidade e também uma preocupação em valorizar todo o processo, e não apenas o produto da pesquisa. Ao partir para a análise do objeto de estudo, categorizamos os temas explorados a uma análise de conteúdo nos termos compreendidos por Bardin (2004).

5- Análise e discussão dos resultados

Os resultados dessa pesquisa buscaram compreender os impactos da formação continuada na prática docente em relação ao ensino da leitura. Nesse sentido, procuramos analisar os fascículos de estudo do programa Pró-Letramento, o processo de formação continuada e a prática docente dos professores participantes.

5.1 Reflexões sobre o estudo dos fascículos do programa pró-letramento

A partir da nossa investigação, observamos que a concepção de leitura defendida por todos os autores que compõem os oito fascículos de estudo do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem se inserem numa concepção interacionista da língua, defendida pelos estudiosos Vygotsky (1991), Bakhtin (1992), Antunes (2003), Marcuschi (2004), Batista (2006), dentre outros.

Observamos que na concepção interacionista de linguagem defendida pelos autores desse material de estudo, a leitura é compreendida como uma prática social e de produção de sentido, que auxilia o processo de comunicação e de compreensão da realidade. Nessa perspectiva, o ato de ler

caracteriza-se como um ato que envolve uma interação social ou uma relação dialógica entre o texto e o leitor. Assim, a compreensão de texto é a meta principal do ensino da leitura. Esse processo de compreensão, de acordo com os autores desses fascículos, envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor no ato da leitura, são as chamadas estratégias de leitura.

Percebemos nessa análise que os fascículos abordam a questão dos objetivos e finalidades da leitura, ressaltando que uma atividade de leitura deve suscitar no aluno a compreensão de suas múltiplas funções social, ou seja, que lemos para nos comunicar, nos informar, para responder uma questão, ou pelo simples prazer de ler. É nesse sentido que Bakhtin (1992) refere que a escolha do uso do gênero textual, se guia em função da situação, da finalidade.

Nesse sentido, as práticas de leitura sugeridas no referencial desses fascículos, apontam para o desenvolvimento de uma proposta na perspectiva do alfabetizar letrando, envolvendo os alunos em situações didáticas em que a leitura cumpra finalidades diversas e reais.

5.2 A formação continuada das professoras no Programa Pró-Letramento

Investigar o processo de formação continuada das professoras no Programa Pró-Letramento foi condição indispensável para percebermos as contribuições dessa formação na prática docente. No início da formação continuada aplicamos um questionário às professoras, contendo questões abertas que versavam sobre a finalidade da leitura, a frequência da leitura, os gêneros textuais trabalhados, as estratégias de leitura e as práticas de incentivo a leituras adotadas por elas. Esse instrumento se fazia necessário posto que ele fosse servir como parâmetro para analisar os conhecimentos prévios das professoras em relação à leitura e os adquiridos durante o processo de formação, que também é objeto de nossa pesquisa.

A análise do questionário mostrou que grande parte das professoras apresenta como objetivos de leitura, a formação de leitores, o aprender a ler e o conhecimento de mundo. Entretanto, sabemos que a leitura tem diversas finalidades e estas precisam ser ensinadas na escola. E de acordo com Soares (2004), lemos por diversos objetivos. Com relação aos gêneros textuais lidos em sala de aula, as professoras citaram o trabalho as histórias infantis, notícias poemas e música. Sabemos que para incentivar o gosto pela leitura é necessário também que a leitura seja motivante, que aguace a curiosidade das crianças, e para tanto é essencial que os aprendizes conheçam e explorem as variedades de gêneros que dispomos na sociedade (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Com relação às estratégias de leitura, as professoras demonstraram ainda não ter uma compreensão do que são essas estratégias de leitura, elas as veem como procedimentos didáticos. Dessa forma, entendemos que as estratégias não são trabalhadas, embora, elas sejam relevantes para que o aluno interaja com o texto, tal como nos propõe Solé (1998). E quanto às práticas de incentivo à leitura, percebemos a preocupação das professoras em propiciar aos alunos momentos prazerosos, mesmo quando a escola não dispunha de biblioteca ou sala de leitura.

Após a formação questionamos sobre a contribuição do estudo dos fascículos para o desenvolvimento das suas práticas de leitura em sala de aula e as professoras apontaram que esse estudo oportunizou a reflexão sobre as situações de ensino e os processos de avaliação referentes à leitura, o planejamento de intervenções didáticas, a exploração de diversos gêneros textuais, a ênfase da leitura em sala de aula com finalidade, a motivação para tornar o aluno leitor.

Quanto a relação teoria e prática observamos que também as docentes avaliaram de forma positiva. Essa questão estava sempre ressaltada nos momentos da formação, onde elas enfatizavam que o momento mais importante nesse processo era a reflexão sobre a prática a partir dos conteúdos estudados. Então somos levados a pensar que para as professoras a teoria é importante para refletir e melhorar a prática, ou seja, ao compreender a necessidade dos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no cotidiano das pessoas, os professores podem refletir de modo crítico o seu fazer pedagógico e também aperfeiçoar as suas intervenções didáticas, a partir da internalização desse conhecimento, conforme enfatiza Libâneo (2002).

Diante das questões refletidas e discutidas no processo de formação continuada das professoras, nos propomos a investigar que contribuições efetivas essa formação teve na prática das docentes em relação ao ensino da leitura. Desse modo passamos a compartilhar e refletir sobre a prática docente observadas de duas professoras participantes desse processo de formação.

5.3 Uma análise reflexiva da prática docente

Durante nossa pesquisa de campo, fizemos observação das aulas de duas professoras participantes do processo de formação do Pró-Letramento (Prof^a Orquídea e prof^a Dália). Observamos 104 horas de aula das duas professoras referentes à primeira e segunda etapa. A observação das aulas das professoras, antes e durante o processo de formação continuada no Programa Pró-letramento teve como foco o registro das atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula. Para orientar nossa análise em relação ao objeto de estudo levamos em consideração os eventos relacionados aos *modos de ler, a variação nas finalidades da leitura, os gêneros textuais*

trabalhados, o estímulo as estratégias de leitura, a variação dos suportes textuais, a relação da leitura com o letramento e as atitudes e atividades favoráveis à leitura. A seguir faremos a exposição e análise em relação aos dados elencados.

Ao analisarmos os **modos de ler** (leitura silenciosa, leitura feita pela professora e pelo aluno em voz alta, leitura compartilhada) percebemos que a leitura silenciosa não foi uma atividade observada na prática das professoras antes do processo de formação. Entretanto, a ênfase dada à leitura silenciosa para o entendimento do texto, ocorrida no processo de formação continuada, serviu para as professoras perceberem a sua importância e começassem a praticá-la em sala de aula, percebendo ser ela necessária para que o leitor compreenda o texto.

A análise nos permitiu verificar também que a leitura oral feita pelos alunos estava sempre relacionada a uma finalidade, ou seja, os alunos liam para destacar uma parte do texto, para emitir uma opinião, ensaiando para apresentar-se em festividades da escola. E quanto à questão da professora ler para os alunos, observamos que as duas docentes fizeram uso desse procedimento nas aulas de leitura. Em relação ao processo de leitura compartilhada, esta foi uma prática realizada somente pela professora Orquídea. Mas antes da formação, observamos que essa prática tinha somente a finalidade dos alunos comentarem partes do texto lido, tratava-se então, de uma interpretação dirigida, exclusivamente, pela professora. Notamos que progressivamente a docente foi modificando sua prática, otimizando situações de aprendizagens mais interativas com os alunos, ou seja, além de formular perguntas sobre o texto, ela envolvia os aprendizes em situações mais complexas como a mobilização de algumas **estratégias de leitura** (*previsão, levantamento e verificação de hipóteses*) para melhor compreensão do texto; levantava dúvidas e pedia aos alunos que em pequenos grupos ou em duplas, discutissem sobre o texto e expressassem sua opinião sobre o que foi lido. Solé (1998) evidencia que práticas de ensino de leituras como estas ajudam o aluno a assumir seu papel de leitor autônomo.

No que se refere à análise sobre **a variação nas finalidades da leitura**, fica claro para nós que a partir da formação continuada, as duas professoras ampliaram os objetivos com a leitura em sala de aula. Quanto à professora Orquídea, percebemos que seu principal objetivo em relação à leitura, era tornar seus alunos leitores como mostra o excerto a seguir, registrado em conversa com a professora: “A leitura humaniza as pessoas. Meu maior objetivo é que meus alunos leiam, leiam, leiam sempre e que através das leituras se tornem pessoas melhores. Eu sempre trago pra sala de aula livros de literatura infantil que deixe alguma mensagem para eles, pois eu procuro textos que os ajude a ser cidadãos”

O depoimento da professora expressa a relação que ela mantém com a leitura e nesse âmbito, pensamos de modo semelhante a Rosa e Lins Silva (2005), quando enfatizam que quando o professor mantém uma boa relação com a leitura, quando essa se integra a sua vida, ele estimula os alunos a também se tornarem leitores. É nessa perspectiva que Lajolo (1997) mostra que lemos também para entender o mundo e na percepção dessa autora, a leitura é uma prática circular e infinita, portanto, a escola pode e deve fazer com que os alunos a percebam como fonte de prazer e sabedoria.

Com relação à professora Dália, percebemos que embora ela diversificasse o uso de textos, a finalidade principal das atividades de leitura da professora foi resolver questões escolares, principalmente referentes ao uso da gramática. No entanto, ressaltamos um fato importante identificado na observação das práticas de leitura da professora Dália: sua preocupação diária em fazer os seus alunos lerem com fluência. Percebemos, ainda, que durante o processo de formação continuada, os livros de literatura infantil estavam mais presentes e em maior quantidade na sala de aula dessa professora e que seus alunos estavam lendo, também, como diz Antunes (2003), pelo simples prazer de ler.

Posto dessa forma, verificamos que quando as professoras ampliaram sua compreensão sobre as finalidades da leitura, abordaram textos informativos para que os alunos pudessem discutir questões do cotidiano (como a dengue, a violência, dentre outros), elas criaram também oportunidades para que os discentes manuseassem suportes de leitura como jornais e revistas, na perspectiva deles ampliarem o conhecimento dos fatos que acontecem no mundo. Dessa forma, notamos que durante esse processo, algumas **estratégias de leitura** (levantamento de conhecimentos prévios, de hipóteses e inferências) foram ensinadas aos alunos, para que eles desenvolvessem as habilidades de ler com compreensão.

No que se refere à **variação nos gêneros textuais** trabalhados em sala de aula, percebemos que as histórias presentes nos livros de Literatura Infantil, são os gêneros mais explorados pelas professoras. Verificamos também que houve uma ampliação significativa no uso dos gêneros textuais (contos, notícias, fábulas, receitas, lendas) na sala de aula pelas professoras durante o processo de formação continuada. Porém, assinalamos que apesar de reconhecermos o esforço das professoras em ampliarem o uso da diversidade textual em sala de aula, compreendemos que outros aspectos desses gêneros, além das suas características precisam ser mais explorados. Nessa perspectiva, torna-se necessário que os alunos se familiarizem com os gêneros que circulam na sociedade, percebendo que estes, estão ligados a determinado contexto sociocultural, que possuem funções diversas e que se adequam ao suporte que circulam. Mas vale ressaltar, que isso, os alunos não aprendem sozinhos, precisam que alguém os ensine, para que possam não apenas conhecer os

diversos gêneros textuais, mas apreciá-los, compreendê-los e usá-los não somente na escola, mas também fora dela, como sugere Dolz e Schneuwly (2004).

Em relação aos **suportes de leitura** utilizados, as professoras revelam a precariedade das escolas municipais em relação ao acervo de livros, a inexistência de bibliotecas ou salas de leitura. Considerando essas condições como um dos fatores que dificulta o acesso a uma maior variedade de gêneros e suportes de textos, observamos durante o processo de formação continuada que as professoras foram motivadas a mudar esse quadro. Nesse sentido, observamos que as professoras fizeram campanhas ampliou o acervo dos seus livros de literatura infantil em sala de aula e começou a incentivar os alunos a lerem na escola e em casa. Além disso, discutiram com a direção das escolas e outras docentes a necessidade do projeto de leitura fazer parte do projeto-político-pedagógico da escola. Sentimos que esse foi um grande avanço, não somente nas práticas de leitura vivenciadas no cotidiano da sala de aula, mas no processo de discussão dessas professoras participantes do pró-letramento, que ultrapassaram os “limites da formação” e levaram as discussões sobre a importância da leitura para o âmbito da escola, conseguindo elaborar junto com outras colegas um projeto de leitura envolvendo todas as professoras do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Na nossa análise também foi possível verificar que **as atitudes e atividades referentes às práticas de leitura**, foram ampliadas após o processo de formação de professores, e que as professoras observadas vêm aos poucos implementando essas atividades a partir do momento em que exploram diversos gêneros textuais, realizam leituras diariamente, utilizam suportes diferenciados de leitura, faz leitura de leitura para os alunos com certa frequência, realiza empréstimos de livros, faz rodas de leitura e principalmente incentiva o uso de estratégias de leitura para que os alunos tenham uma compreensão textual.

Considerações finais

Ao tomamos o processo de formação continuada do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem, como objeto de estudo para analisarmos os impactos dessa formação na prática docente em relação ao ensino da leitura, foi possível perceber que o programa possibilitou que as professoras refletissem e apreendessem os conhecimentos necessários para mobilizar uma proposta de ensino de leitura, com ênfase nas práticas sociais, levando-as a refletir e discutir sobre a sua prática e planejar o ensino da leitura de modo a oportunizar os alunos a percebê-la como um

processo de interação entre o leitor e o texto, levantando questões que estimulasse o uso dos conhecimentos prévios, o levantamento e a verificação de hipóteses e a produção de inferências.

Os resultados da análise demonstraram que as professoras evidenciaram em suas práticas de leitura, uma pequena, mas significativa mudança, decorrente da sua participação no programa Pró-Letramento. Elas passaram a propiciar situações em que os alunos buscassem interpretar o conteúdo do texto e as intenções do autor, propuseram situações didáticas de leitura que favoreceu o ler por prazer, a busca de informações no texto, a discussão de temas atuais, a emissão de opinião sobre o texto lido, a realização de atividades escolares, a leitura para compreender melhor o mundo. E manifestaram algumas atitudes e disposições favoráveis à leitura como: a leitura diária, empréstimos de livros, roda de leitura, a leitura silenciosa de textos, a leitura diversificada de textos, a exploração do balaio de leitura, a organização de espaços de leitura;

Diante dos resultados apresentados, concluímos que o processo de Formação Continuada do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem contribuiu para que as professoras ampliassem seus saberes sobre o estudo da língua, refletissem sobre sua prática em relação à leitura e redirecionassem sua prática docente na perspectiva de envolver os alunos em atividades de leitura que tem como finalidade a sua formação enquanto leitor autônomo, realizando um trabalho ativo de construção do significado do texto, ou seja, sendo capaz de identificar informações explícitas e implícitas no texto, estabelecer relações entre o texto que está lendo e outros já lidos e também e também emitir opinião sobre o conteúdo do texto. Retomando o pensamento de Antunes (2003), ressaltamos que o ambiente escolar deve oportunizar os alunos a compreenderem os usos sociais da língua, gerando práticas de leituras autênticas, com textos interessantes, que se preocupe com a formação do leitor.

Referências Bibliográficas

- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992 a. BATISTA, A. **Capacidades Linguísticas da Alfabetização e a Avaliação**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. (Coleção: Pró-letramento, Fascículo 01).
- BRASIL. Pró-Letramento: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Ed. rev. amp. Incluindo SAEB/Prova

Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 364p.

BRAIT, B. **Bakhtin - Conceitos Chave**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo, Cortez, 2004.

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LIBÂNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências profissionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998. LIMA, S.M. **prender para ensinar, ensinar para aprender: Aprende-se a ensinar nos cursos de pedagogia?** Cuiabá,MT: Central deTexto: EdUFMT, 2007.

MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROSA E.C.S. & LINS SILVA, M. E. Ler e escrever na vida de professores (as): uma integração possível. In BRANDÃO, A.C.P. & ROSA, E.C.S. (Orgs). **Leitura e produção de texto na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. Letramento e Educação. . In: RIBEIRO, V. M.(Org.). **Letramento no Brasil – Reflexões a partir do INAF 2001**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ,I. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TORRES, R.M.**Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo?** Madri: Fundación Santillana, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.