

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA RIBOLLI DE OLIVEIRA

*Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras
participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever*

São Paulo

2012

LUCIANA RIBOLLI DE OLIVEIRA

*Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras
participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever*

Dissertação apresentada à banca examinadora como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (versão corrigida).

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares.

Orientadora: **Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini**

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.4
O48v Oliveira, Luciana Ribolli de
Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever / Luciana Ribolli de Oliveira ; orientação Paula Perin Vicentini. São Paulo : s.n., 2012.
157 p. grafs. tabs.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Alfabetização 2. Ensino público - São Paulo 3. Formação continuada do professor 4. Prática de ensino I. Vicentini, Paula Perin, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: OLIVEIRA, Luciana Ribolli de

Título: Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo (USP)

Prof^a Dr^a Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Prof^a Dr^a Rita de Cassia Gallego

Universidade de São Paulo (USP)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades de formação pessoal e profissional.

Especialmente à minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini, pela realização da pesquisa, pelo aprendizado da atividade didática de graduação no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, e principalmente por sua nobreza intelectual.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela concessão de auxílio financeiro, aos Supervisores de Ensino Vagner e Maria Cristina pelo ingresso e permanência no Programa Bolsa Mestrado, e a Cida Teodoro pela atenção e pontualidade nos pagamentos.

À Prof^a Dr^a Rita de Cassia Gallego por ter contribuído significativamente para a minha formação no Projeto de Extensão: Professores da Rede Pública de Ensino, no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino, sobretudo pela composição da banca do exame de qualificação e suas valiosas contribuições.

À Prof^a Dr^a Maria das Mercês Ferreira Sampaio pela composição da banca do exame de qualificação e suas fundamentais contribuições.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelas aulas que caracterizaram um importante eixo de sustentação da pesquisa: Prof^a Dr^a Denice Barbara Catani, Prof. Dr. Nelson Schapochnik, Prof. Dr. Celso de Rui Beisiegel, especialmente à Prof^a Dr^a Marília Pontes Sposito pela generosidade em analisar o meu projeto de pesquisa.

Aos colegas da pós-graduação que compartilharam as ansiedades e alegrias do curso.

Às professoras-coordenadoras que viabilizaram o contato com as professoras alfabetizadoras que gentilmente cederam às entrevistas.

Aos colegas gestores, docentes e funcionários das escolas estaduais André Ohl e Maria Prestes Maia pelo apoio à pesquisa.

Aos meus amados pais, Waldenei e Nilda, e minha avó, Nair, que, em decorrência das condições objetivas de existência, tiveram negada a oportunidade de continuar os estudos, mas não mediram esforços e incentivos para ensinar o valor de estudar.

Às minhas amadas irmãs, Adriana e Mariana, e amados cunhados, Roberto e Daniel, e sobrinhos Lucas, Tiago e Raquel pela paciência e carinho durante a realização da pesquisa.

Ao meu amado esposo Paulo Vinicius pelo incentivo incondicional, por acreditar no meu trabalho e estar ao meu lado.

A todos os familiares e amigos pelo encorajamento e acolhimento, especialmente aos tios Neilton e Elaine, e às amigas Patricia, Rita e Tatiana.

Ao casal Marco e Heloísa pela amizade, dedicação e inexplicável apoio emocional.

Ao casal Agenor e Solange pela solidariedade, amizade e tradução do resumo da pesquisa para o inglês.

CARTA

Meu caro poeta,

Por um lado foi bom que me tivesses pedido resposta urgente, senão eu jamais escreveria sobre o assunto desta, pois não possuo o dom discursivo e expositivo, vindo daí a dificuldade que sempre tive de escrever em prosa. A prosa não tem margens, nunca se sabe quando, como e onde parar. O poema, não; descreve uma parábola traçada pelo próprio impulso (ritmo); é que nem um grito. Todo poema é, para mim, uma interjeição ampliada; algo de instintivo, carregado de emoção. Com isso não quero dizer que o poema seja uma descarga emotiva, como o fariam os românticos. Deve, sim, trazer uma carga emocional, uma espécie de radioatividade, cuja duração só o tempo dirá. Por isso há versos de Camões que nos abalam tanto até hoje e há versos de hoje que os pósteros lerão com aquela cara com que lemos os de Filinto Elísio. Aliás, a posteridade é muito comprida: me dá sono. Escrever com o olho na posteridade é tão absurdo como escreveres para os súditos de Ramsés II, ou para o próprio Ramsés, se fores palaciano. Quanto a escrever para os contemporâneos, está muito bem, mas como é que vais saber quem são os teus contemporâneos? A única contemporaneidade que existe é a da contingência política e social, porque estamos mergulhados nela, mas isto compete melhor aos discursivos e expositivos, aos oradores e catedráticos. Que sobra então para a poesia? – perguntarás. E eu te respondo que sobras tu. Achas pouco? Não me refiro à tua pessoa, refiro-me ao teu eu, que transcende os teus limites pessoais, mergulhando no humano. O Profeta diz a todos: “eu vos trago a verdade”, enquanto o poeta, mais humildemente, se limita a dizer a cada um: “eu te trago a minha verdade.” E o poeta, quanto mais individual, mais universal, pois cada homem, qualquer que seja o condicionamento do meio e da época, só vem a compreender e amar o que é essencialmente humano. Embora, eu que o diga, seja tão difícil ser assim autêntico. Às vezes assalta-me o terror de que todos os meus poemas sejam apócrifos!

Meu poeta, se estas linhas estão te aborrecendo é porque és poeta mesmo. Modéstia à parte, as digressões sobre poesia sempre me causaram tédio e perplexidade. A culpa é tua, que me pediste conselho e me colocas na insustentável situação em que me vejo quando essas meninas dos colégios vêm (por inocência ou maldade dos professores) fazer pesquisas com perguntas assim: “O que é poesia? Por que se tornou poeta? Como escreve os seus poemas?” A poesia é dessas coisas que a gente faz, mas não diz.

A poesia é um fato consumado, não se discute; perguntas-me, no entanto, que orientação de trabalho seguir e que poetas debes ler. Eu tinha vontade de ser um grande poeta para te dizer como é que eles fazem. Só te posso dizer o que eu faço. Não sei como vem um poema. Às vezes uma palavra, uma frase ouvida, uma repentina imagem que me ocorre em qualquer parte, nas ocasiões mais insólitas. A esta imagem respondem outras. Por vezes uma rima até ajuda, com o inesperado da sua associação. (Em vez de associações de idéias, associações de imagem; creio ter sido esta a verdadeira conquista da poesia moderna.) Não lhes oponho trancas nem barreiras. Vai tudo para o papel. Guardo o papel, até que um dia o releio, já esquecido de tudo (a falta de memória é uma bênção nestes casos). Vem logo o trabalho de corte, pois noto logo o que estava demais ou o que era falso. Coisas que pareciam tão bonitinhas, mas que eram puro enfeite, coisas que eram puro desenvolvimento lógico (um poema não é um teorema) tudo isso eu deito abaixo, até ficar o essencial, isto é, o poema. Um poema

tanto mais belo é quanto mais parecido for com o cavalo. Por não ter nada de mais nem nada de menos é que o cavalo é o mais belo ser da Criação.

Como vês, para isso é preciso uma luta constante. A minha está durando a vida inteira. O desfecho é sempre incerto. Sinto-me capaz de fazer um poema tão bom ou tão ruinzinho como aos 17 anos. Há na Bíblia uma passagem que não sei que sentido lhe darão os teólogos; é quando Jacob entra em luta com um anjo e lhe diz: “Eu não te largarei até que me abençoes”. Pois bem, haverá coisa melhor para indicar a luta do poeta com o poema? Não me perguntes, porém, a técnica dessa luta sagrada ou sacrílega. Cada poeta tem de descobrir, lutando, os seus próprios recursos. Só te digo que deves desconfiar dos truques da moda, que, quando muito, podem enganar o público e trazer-te uma efêmera popularidade.

Em todo caso, bem sabes que existe a métrica. Eu tive a vantagem de nascer numa época em que só se podia poetar dentro dos moldes clássicos. Era preciso ajustar as palavras naqueles moldes, obedecer àquelas rimas. Uma bela ginástica, meu poeta, que muitos de hoje acham ingenuamente desnecessária. Mas, da mesma forma que a gente primeiro aprendia nos cadernos de caligrafia para depois, com o tempo, adquirir uma letra própria, espelho grafológico da sua individualidade, eu na verdade te digo que só tem capacidade e moral para criar um ritmo livre quem for capaz de escrever um soneto clássico. Verás com o tempo que cada poema, aliás, impõe sua forma; uns, as canções, já vêm dançando, com as rimas de mãos dadas, outros, os dionisíacos (ou histriônicos, como queiras) até parecem aqualoucos. E um conselho, afinal: não cortes demais (um poema não é um esquema); eu próprio que tanto te recomendei a contenção, às vezes me distendo, me largo num poema que vai lá seguindo com os detritos, como um rio de enchente, e que me faz bem, porque o espreguiçamento é também uma ginástica. Desculpa se tudo isso é uma coisa óbvia; mas para muitos, que tu conheces, ainda não é; mostra-lhes, pois, estas linhas.

Agora, que poetas deves ler? Simplesmente os poetas de que gostares e eles assim te ajudarão a compreender-te, em vez de tu a eles. São os únicos que te convêm, pois cada um só gosta de quem se parece consigo. Já escrevi, e repito: o que chamam de influência poética é apenas confluência. Já li poetas de renome universal e, mais grave ainda, de renome nacional, e que, no entanto, me deixaram indiferente. De quem a culpa? De ninguém. É que não eram da minha família.

Enfim, meu poeta, trabalhe, trabalhe em seus versos e em você mesmo e apareça-me daqui a vinte anos. Combinado?

Mário Quintana

RESUMO

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. **Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professores participantes dos programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever***. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como professoras alfabetizadoras da rede pública estadual paulista lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos programas de formação continuada *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* – implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) desde 2003 – tendo em vista a forma pela qual veem as várias dimensões do trabalho que realizam para a alfabetização dos seus alunos. Os referidos programas são elaborados para serem desenvolvidos na sala de aula a partir de material impresso de apoio específico para a série/ano e a constante formação dos professores envolvidos. Para a realização da pesquisa, entre setembro e dezembro de 2010 foram aplicados questionários e feitas entrevistas acerca da origem social, trajetória de formação escolar e profissional, hábitos de lazer e cultura, experiências vivenciadas nos referidos programas e a sua influência sobre a própria atuação profissional com dez professoras alfabetizadoras de seis escolas de uma diretoria de ensino da região leste da capital que tiveram aproveitamento diverso nas provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) de língua portuguesa dos 3º e 5º anos do ensino fundamental, no período de 2008 a 2010, considerando o fato de a prova ser organizada dentro dos princípios norteadores dos programas. A análise dos resultados obtidos permitiu notar diferenças em relação à idade, escolha da profissão, formação, tempo de docência na rede estadual, acesso aos bens culturais, mas aproximações no que diz respeito à origem social e as condições de vida. Além disso, foi possível constatar que todas as professoras alfabetizadoras entrevistadas são docentes estabilizadas na carreira profissional e detentoras de bastante experiência no magistério. Elas referem-se à docência como exercício profissional, que requer formação específica e continuada, mas suas declarações sobre o ensino e a profissão também remetem ao prazer e a vontade de ensinar. Tendo como principais referências as obras de Chartier, Nóvoa e Tardif, a análise do conteúdo das entrevistas procurou mostrar a forma como cada uma delas apropriou-se do que foi proposto pelos programas numa tentativa de reelaborar as próprias práticas. Nesse sentido, foi possível notar diferenças significativas nas prioridades estabelecidas por elas para o desenvolvimento de seu trabalho. Algumas priorizaram o uso das sondagens para identificar a hipótese de escrita de seus alunos; outras os momentos diários de leitura em voz alta para os alunos; outras ainda passaram a alfabetizar tendo como preocupação a intenção de oferecer aos alunos, desde o início do processo de alfabetização, textos que não fossem escolarizados, mas que conservassem as suas características de uso social; por fim, algumas professoras optaram por adotar o trabalho interativo, com uso de jogos, organizando os alunos em agrupamentos para a realização das tarefas de leitura e escrita. Dessa forma, ainda que essas professoras tenham tido a mesma formação continuada, recebido as mesmas orientações e os mesmos materiais didáticos, cada qual apropriou-se de forma particular e única dos conceitos e concepções ali veiculados, ressignificando um saber já existente.

Palavras-chave: formação continuada, práticas pedagógicas, alfabetização

ABSTRACT

Oliveira, Luciana Ribolli de. **Several dimensions of the literacy work for teachers participants of the *Letra e Vida* and *Ler e Escrever* programs.** 2012. Dissertation (MA) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2012.

This research aims to analyze how literacy teachers from the São Paulo state public education networking, work with the literacy manner proposed by the continuing training programs called *Letra e Vida* and *Ler e Escrever* - implemented by the São Paulo state Education Department (SP-ESS) since 2003 - given the way they see the several dimensions of their work for the literacy of their students. These programs are prepared to be developed in the classroom with printed support material specific for the grade/year and the frequent training of the involved teachers. For conduct the survey between September and December 2010 were administered questionnaires and interviews made about the social origin, history of the school and professional training, leisure and culture habits, experiences in these programs and their influence on the professional work with ten literacy teachers from six schools of an education department from the east region of the capital that had different evaluations in the tests of the São Paulo Education Achievement Assessment System (SARESP) in portuguese language in the 3rd and 5th years of the elementary education in the period 2008 to 2010, considering the fact that the examinations was organized within the guiding principles of the programs. The analysis of the results obtained allowed find the differences related to age, career choice, training, teaching experience in state, access to cultural goods, but similarities regarding to social origin and living conditions. Furthermore, it was found that all literacy teachers interviewed are stabilized teachers in the professional career and holding a lot of experience in teaching. They refer to teaching as professional practice that requires specific and continuing training, but their statements about the teaching and the profession also refer to the pleasure and the desire to teach. Taking as main references, Chartier, Nóvoa and Tardif works the content analysis of the interviews tried to show how each of them appropriated of the programs proposal in an attempt to rebuild their own practices. Thus, it was possible to verify significant differences in the priorities set for them to develop their work. Some of them prioritize the use of surveys to identify the hypothesis of writing of their students, some others prioritize the daily moments of reading aloud to their students, others still come to literacy having as a concern the intention to offer to students, since from the beginning of the literacy process, texts that were not adapted for school, but that retained the characteristics of social use; and finally, some teachers chosen to adopt the interactive work, using games, organizing students into groups to execute the tasks of reading and writing. So, even that these teachers have had the same continuing education, received the same guidelines and the same didactic material, each one appropriated in a particular and unique manner of the concepts and conceptions presented there, remeaning an existing knowledge.

Keywords: continuing education, teaching practices, literacy

LISTA DE SIGLAS

AP	aluno-pesquisador
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPs	assistentes técnico-pedagógicos
CB	Ciclo Básico
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CGRH	Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos
CIMA	Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional
CISE	Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
COFI	Coordenadoria de Orçamento e Finanças
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Diretoria de Ensino
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
DSE	Departamento de Suprimento Escolar
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza”
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPM	Instituto Paulo Montenegro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPB	Música Popular Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEB I	Professor de Educação Básica I
PEC	Programa de Educação Continuada – formação universitária
PIC	Projeto Intensivo no Ciclo
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEF-MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação da média brasileira nas avaliações nacionais SAEB/Prova Brasil (1995-2009)	33
Gráfico 2 – Indicador de analfabetismo na faixa etária de 15 a 24 anos (2007-2009).....	34
Gráfico 3 – 6 escolas de ensino fundamental I da rede pública estadual pertencentes à Diretoria de Ensino – Região Leste 5 e seus resultados no SARESP de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental (2008-2010).....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ensino Regular: número de funções docentes no ensino fundamental (1ª a 4ª série) por grau de formação no Brasil (1996).....	37
Tabela 2 – Ensino Regular: número de funções docentes no ensino fundamental (1ª a 4ª série) por grau de formação no Brasil (1998).....	37
Tabela 3 – Número de escolas, matrículas e concluintes da habilitação Magistério no Brasil (1991-2002)	38
Tabela 4 – Escala de desempenho de língua portuguesa do SARESP – 3º ano do ensino fundamental da rede pública estadual (2008-2010). Pontos possíveis: 0 a 72 pontos.....	62
Tabela 5 – Resultados do SARESP – 3º ano do ensino fundamental de língua portuguesa da rede pública estadual (2008-2010). Pontos possíveis: 0 a 72 pontos	63
Tabela 6 – Classificação e descrição dos níveis de proficiência de língua portuguesa do SARESP – 5º ano do ensino fundamental da rede pública estadual (2008-2010). Escala de 0 a 500	63
Tabela 7 – Resultados do SARESP – 5º ano do ensino fundamental de língua portuguesa da rede pública estadual (2008-2010). Escala de 0 a 500 pontos.....	64
Tabela 8 – Distribuição das professoras conforme a idade	73
Tabela 9 – Distribuição das professoras conforme o tempo na rede pública estadual	74
Tabela 10 – Distribuição das professoras conforme a educação básica	74
Tabela 11– Distribuição das professoras conforme a formação no ensino superior	75
Tabela 12 – Distribuição das professoras conforme estudos em andamento	75
Tabela 13 – Distribuição das professoras conforme o local de nascimento	76
Tabela 14 – Distribuição das professoras conforme a profissão dos avôs materno e paterno	79
Tabela 15 – Distribuição das professoras conforme a escolaridade dos avôs materno e paterno	79

Tabela 16 – Distribuição das professoras conforme a profissão das avós materna e paterna	80
Tabela 17 – Distribuição das professoras conforme a escolaridade das avós materna e paterna	80
Tabela 18 – Distribuição das professoras conforme a profissão da mãe.....	81
Tabela 19 – Distribuição das professoras conforme a escolaridade da mãe	81
Tabela 20 – Distribuição das professoras conforme a profissão do pai	81
Tabela 21 – Distribuição das professoras conforme a escolaridade do pai.....	82
Tabela 22 – Distribuição das professoras conforme o acesso a bens culturais na infância.....	83
Tabela 23 – Distribuição das professoras conforme o acesso a bens culturais na infância.....	83
Tabela 24 – Distribuição das professoras conforme o acesso atual a bens culturais.....	84
Tabela 25 – Distribuição das professoras conforme a jornada de trabalho docente.....	85
Tabela 26 – Distribuição das professoras conforme a escolha da profissão	86
Tabela 27 – Distribuição das professoras conforme os itens mais importantes no trabalho	86
Tabela 28 – Distribuição das professoras conforme os principais problemas encontrados no trabalho	87
Tabela 29 – Distribuição das professoras conforme o sentido que dá ao trabalho.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referenciais do programa <i>Letra e Vida</i> (2003-2006).....	40
Quadro 2 – Mapa de Classe.....	52
Quadro 3 – Síntese dos dados coletados (2008-2010).....	67
Quadro 4 – Síntese dos questionários aplicados/entrevistas realizadas (2010).....	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diretorias de Ensino da SEE-SP da capital de São Paulo.....	61
Figura 2 – Fase 1 – Escrita pré-silábica.....	154
Figura 3 – Fase 1 – Escrita pré-silábica.....	154
Figura 4 – Fase 1 – Escrita pré-silábica.....	155
Figura 5 – Fase 2 – Escrita silábica sem valor sonoro.....	155
Figura 6 – Fase 3 – Escrita silábica com valor sonoro	156
Figura 7 – Fase 4 – Escrita silábica alfabética.....	156
Figura 8 – Fase 5 – Escrita alfabética.....	157

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO I – A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E OS DESAFIOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO.....	30
CAPÍTULO II – OS PROGRAMAS <i>LETRA E VIDA</i> E <i>LER E ESCREVER</i> E SUAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	39
2.1. O curso <i>Letra e Vida</i>	39
2.2. O programa <i>Ler e Escrever</i>	48
2.3. O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor.....	54
CAPÍTULO III – O PERCURSO DA PESQUISA E OS SEUS SUJEITOS.....	60
3.1. A Diretoria de Ensino – Região Leste 5	60
3.2. Detalhando os procedimentos de pesquisa	64
3.3. Conhecendo as professoras alfabetizadoras entrevistadas.....	71
Idade, experiência docente e formação (inicial e continuada).....	73
Origem social e a relação com os bens culturais	76
Condições de trabalho, escolha profissional e os sentidos da docência	85
CAPÍTULO IV – AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS E AS VÁRIAS DIMENSÕES DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO	88
a) Trajetórias e visões sobre a docência	88
<i>Professora Catarina e o gosto pelo ensino</i>	88
<i>Professora Celina, a vontade de aprender e as mudanças no ensino paulista</i>	91
<i>Professora Manuela e o objetivo de aprimoramento profissional</i>	93
<i>Professora Nádia, a ironia do destino e o trabalho com as crianças</i>	94
<i>Professora Sofia e a vontade de ensinar</i>	97
<i>Professora Elisa e a busca dos bons momentos para aprender</i>	102

<i>Professora Clarice e o tempo próprio de aprender</i>	103
<i>Professora Ana e a preferência pelos alunos com dificuldades</i>	105
<i>Professora Gisele e a importância da paciência, da criatividade, da observação e do estudo</i>	106
<i>Professora Denise e a importância do acolhimento</i>	107
b) O trabalho de alfabetização: desafios, aprendizados e questionamentos	108
c) A relação com os alunos, os recursos utilizados e as atividades propostas.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	135
ANEXO I – Autorização para pesquisa.....	142
ANEXO II – Questionário referente à pesquisa	143
ANEXO III – Roteiro de entrevista.....	150
ANEXO IV – Organograma da SEE-SP	153
ANEXO V – Fases da escrita	154

INTRODUÇÃO

Respeitosamente, as palavras do saudoso poeta Mário Quintana me inspiraram a refletir sobre o percurso da pesquisa, que lentamente ocupou um lugar de relevância na minha vida profissional, tendo sido inevitável compará-la ao poeta e a sua poesia, conforme as palavras de Mário Quintana:

Eu tinha vontade de ser um grande poeta para te dizer como é que eles fazem. Só te posso dizer o que eu faço. Não sei como vem um poema. Às vezes uma palavra, uma frase ouvida, uma repentina imagem que me ocorre em qualquer parte, nas ocasiões mais insólitas. A esta imagem respondem outras. (...) Não lhes oponho trancas nem barreiras. Vai tudo para o papel. (...) Vem logo o trabalho de corte, pois noto logo o que estava demais ou o que era falso. (...) Como vês, para isso é preciso uma luta constante.

Pois bem, haverá coisa melhor para indicar a luta do poeta com o poema? (...) Cada poeta tem de descobrir, lutando, os seus próprios recursos. (...) E um conselho, afinal: não cortes demais (um poema não é um esquema); eu próprio que tanto te recomendei a contenção, às vezes me distendo, me largo num poema que vai lá seguindo com os detritos, como um rio de enchente, e que me faz bem, porque o espreguiçamento é também uma ginástica. Desculpa se tudo isso é uma coisa óbvia; mas para muitos, que tu conheces, ainda não é; mostra-lhes, pois, estas linhas. (...) Enfim, meu poeta, trabalhe, trabalhe em seus versos e em você mesmo e apareça-me daqui a vinte anos. Combinado?

Assim, lembro-me com alegria de minhas imagens de entusiasmos ao buscar inesgotáveis reflexões acerca dos conhecimentos concernentes à prática profissional, antes mesmo de ingressar no ensino superior, o que me impulsionou o desejo de conhecer obras referentes à formação e atuação de professores e consolidou-me o anseio de ser Pedagoga. Em minha atuação profissional, como professora auxiliar e assistente de coordenação pedagógica na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental, tanto no ensino regular, como na educação de jovens e adultos, e na educação especial continuei buscando obras sobre a formação e atuação docente.

Ao terminar a graduação em Pedagogia, em 2005, passei a atuar predominantemente como professora das séries iniciais do ensino fundamental, ingressando no ano seguinte,

através de concurso público, na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como professora alfabetizadora. Em seguida, participei como cursista do Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores *Letra e Vida* e, posteriormente, acompanhei a implementação do Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores *Ler e Escrever* na sala de aula, ambos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Logo surgiram inquietações a respeito das possibilidades de apropriação dos conceitos e práticas propostos por tais programas de formação continuada.

Em 2008, voltei à universidade através do Projeto de Extensão: Professores da Rede Pública de Ensino, para a disciplina de *Didática* na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, ministrada pela Prof^a Dr^a Rita de Cassia Gallego, o que me colocou frente a frente com o problema da formação de professores mediante o exame das especificidades do trabalho docente na situação escolar. Nessa disciplina pude entrar em contato com o estudo das teorizações sobre o ensino, bem como das práticas que constituem o cotidiano da sala de aula, evidenciando as determinações sociais da organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

À medida que refletia sobre os textos das aulas, o tema da formação e atuação de professores foi me instigando cada vez mais, a ponto de suscitar aspiração em escrever um projeto de pesquisa inicial para a pós-graduação. Nesse sentido, sempre esteve presente em minha atuação profissional a necessidade de entender e explicar a formação e atuação de professores, especialmente na escola pública, e todos esses elementos foram fundamentais para fomentar minhas indagações a respeito da formação e atuação docente.

Em 2009, obtive aprovação no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para o curso de Mestrado em Educação, na linha temática de pesquisa Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares, sob a orientação da Prof^a Dr^a Paula Perin Vicentini, contando com o auxílio financeiro da bolsa oferecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo de início à pesquisa apresentada aqui.

A presente pesquisa analisa como professoras alfabetizadoras da rede pública estadual paulista lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos programas de formação continuada *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* – implementados pela Secretaria da Educação do Estado de São

Paulo (SEE-SP)¹ desde 2003 – tendo em vista a forma pela qual veem as várias dimensões do trabalho que realizam para a alfabetização dos seus alunos. Tal iniciativa envolveu as 89 diretorias de ensino do estado de São Paulo e teve início na gestão do Secretário Gabriel Chalita (2003-2006), tendo sua origem e concepção alicerçadas inteiramente no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), organizado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF-MEC), durante a gestão do Ministro Paulo Renato Costa Souza (1995-2002). Para a realização da pesquisa, entre setembro e dezembro de 2010 foram aplicados questionários e feitas entrevistas acerca da origem social, trajetória de formação escolar e profissional, hábitos de lazer e cultura, experiências vivenciadas nos referidos programas e a sua influência sobre a própria atuação profissional com dez professoras alfabetizadoras de seis escolas de uma diretoria de ensino da região leste da capital que tiveram aproveitamento diverso nas provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) de língua portuguesa dos 3º e 5º anos do ensino fundamental, no período de 2008 a 2010, considerando o fato de a prova ser organizada dentro dos princípios norteadores dos programas.

Tal proposta de investigação remonta aos questionamentos que fiz quando ingressei na rede pública estadual como professora alfabetizadora, no ano de 2006, e participei do curso *Letra e Vida* e, posteriormente, vivenciei a implementação do programa *Ler e Escrever* na sala de aula. Na ocasião, observei a existência de um discurso que, muitas vezes desconhecendo a realidade de uma sala de aula e tudo que a envolve, culpabiliza os professores pelo baixo rendimento do aluno no processo de alfabetização. Um exemplo disso são as informações publicadas pela grande imprensa sobre a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras – em especial, as da rede pública – tendo como base os resultados das diversas avaliações sistêmicas realizadas e a comparação com o desempenho de alunos de outros países – não deixam de questionar a capacidade dos professores de

¹ A SEE-SP possui a maior rede de ensino do país, totalizando 5,3 mil escolas, 230 mil professores e mais de 4 milhões de alunos. Com o Decreto nº 57.141 de 18 de julho de 2011 iniciou-se em 2012 sua reestruturação, que conta agora com 2 órgãos vinculados, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI). Foram extintas as Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior (COGSP e CEI), de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) e os departamentos de Recursos Humanos (DRHU) e Suprimento Escolar (DSE), e os servidores dessas áreas foram transferidos para as novas unidades, de acordo com suas funções. Essas informações estão disponíveis no sítio <http://educacao.sp.gov.br> e o organograma dessa reestruturação no **Anexo IV**.

exercer o seu ofício. Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2004, apontavam para a seguinte constatação:

- ✓ Apenas 4,48% dos alunos da 4ª série possuíam um nível de leitura compatível para prosseguir os estudos na 5ª série do ensino fundamental;
- ✓ Apenas 1/3 dos alunos começou a desenvolver habilidades de leitura;
- ✓ 59% dos alunos apresentaram acentuadas limitações para ler o texto;
- ✓ 37% dos alunos liam de forma rudimentar;
- ✓ 22% dos alunos são analfabetos (HERNANDES, 2008, p. 24).

Já o SARESP de 2005 indicou que cerca de 20% dos alunos ainda não sabiam ler ao final do ensino fundamental I. Outros indicadores como Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) mostram que os alunos que conseguiram concluir o ensino fundamental II apresentavam dificuldades na leitura e compreensão de textos. Tais dados muitas vezes são utilizados para corroborar a ideia de que os professores “não preparam os alunos”, “não alfabetizam de forma efetiva”, “não aplicam adequadamente os cursos oficiais de formação continuada”, “não praticam a leitura” etc. A impressão que se tem desse tipo de afirmações é a de que o modelo de alfabetização está lá, pronto para ser “utilizado” com todos os seus recursos – o que deixa evidente a má compreensão da complexidade que envolve a transformação da prática docente. Isto porque se desconsidera a formação inicial deficitária, o quanto é trabalhosa a apropriação de um novo referencial teórico para subsidiar inovações nas práticas pedagógicas, além das próprias dificuldades que envolvem o professor e o contexto de seu trabalho, que vão desde limitações materiais e culturais até a insegurança diante das novidades.

O *Ler e Escrever* compreende materiais didáticos destinados aos professores e aos alunos de cada série² (1ª a 4ª série) e ano (1º ao 5º ano) do ensino fundamental I, a saber: a *Coletânea de Atividades* – para uso dos alunos – e o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor* – que direciona as práticas pedagógicas dos professores e procura

² A Lei Federal nº 11.114, de 16/6/2005, ampliou o ensino fundamental para nove anos e a Indicação CEE-SP (Conselho Estadual de Educação de São Paulo) nº 61 de 2006 propôs adesão ao Estado de SP até o ano de 2010. Somente a partir desta data iniciou-se a reorganização da rede pública estadual de ensino para o atendimento das disposições da referida lei incluindo a troca da nomenclatura de série para ano, porém a maioria dos *Guias* e *Coletâneas* citados nesta dissertação foi publicada anteriormente, portanto foram destinados a séries.

dar conta dos temas previstos para o ensino das disciplinas do currículo, com base nos programas oficiais mediante a apresentação mais detalhada dos conteúdos a serem ensinados. Esse *Guia* consiste numa adaptação do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor* publicado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), em 2007, no âmbito do programa *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal*, em vigor desde a sua implementação (2005), tendo sido incorporado pela rede pública estadual, conforme as palavras da equipe do programa (2008):

Como os pressupostos, os objetivos e a orientação metodológica deste Guia são totalmente convergentes com os da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), optamos por utilizá-lo, fazendo as adaptações e as revisões necessárias, mas mantendo sua essência pouco modificada³.

As recomendações previstas numa rotina semanal que compreende: **diversos momentos de leitura** – tanto do professor quanto dos alunos; **situações diferenciadas de análise e reflexão sobre a língua** – dirigidas para o sistema de escrita (para os alunos que ainda não sabem ler) e recentemente também para a ortografia (para os alunos que já sabem ler e escrever); **usos do dicionário; produção de textos e revisão; desenvolvimento de um projeto didático; situações estruturadas de comunicação oral**. Essa organização procura garantir a diversidade de gêneros textuais e as práticas sociais vinculadas a eles. Também foram incluídos conteúdos e orientações de matemática: tratamento da informação; números naturais; cálculos, ambos abordados a partir de jogos e situações-problema vivenciadas no cotidiano. Trata-se, portanto, de um programa desenvolvido para ser implementado na sala de aula com base no material impresso de apoio específico para a série/ano e no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor* e a *Coletânea de Atividades* para o aluno, além da constante formação dos professores alfabetizadores nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)⁴.

³ Cabe mencionar que José Serra foi Prefeito de São Paulo em 2005, quando foi implementado o Programa *Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal*. No ano seguinte (2006), renunciou para se candidatar ao Governo do Estado de São Paulo, tendo sido eleito, tomou posse em 2007, ano em que foi implementado o Programa *Ler e Escrever* na SEE-SP. José Serra ocupou o cargo de Governador do Estado de São Paulo no período de 1 de janeiro de 2007 a 2 de abril de 2010, quando renunciou para se candidatar pela segunda vez à Presidência da República, tendo sido derrotado no segundo turno por Dilma Rousseff.

⁴ A Resolução SE nº 8, de 19/01/2012 dispõe sobre a nova jornada de trabalho dos docentes da rede estadual de ensino, de acordo com a Lei Federal nº 11.738/2008 que determina o mínimo de um terço dessa jornada para o trabalho pedagógico sem alunos. Como a lei estipulou uma jornada em horas e não em aulas, e no estado de São Paulo as aulas têm duração de 50 ou 45 minutos, o governo usou o critério da lei para definir a nova jornada, fazendo uma equação entre horas-aula e horas-relógio. Dessa forma, a nomenclatura HTPC mudou para ATPC

Tal proposta deve ser compreendida no âmbito das tentativas de adequar a organização de nosso sistema educacional aos diferentes ritmos de aprendizagem mediante a implementação do regime de ciclos e, assim, obter um maior êxito no ensino obrigatório. Na década de 1980, foi implementado, em São Paulo, o Ciclo Básico (CB) para os dois primeiros anos do extinto ensino de 1º Grau e, em 1996, esta forma de organização foi mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases – Lei 9394/96 que dispõe no primeiro parágrafo do seu artigo 32: “É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em Ciclos”. Em 1998, com base na indicação do Conselho Estadual de Educação (CEE-SP nº 8/1997) foi implementado na rede pública estadual o regime de ciclos com a progressão continuada, conforme aponta a indicação “que a conclusão do Ensino Fundamental torne-se regra geral para todos os jovens aos 14 ou 15 anos de idade, o que significa concretizar a política educacional de proporcionar educação fundamental em oito anos (atualmente nove anos) a toda a população paulista na idade própria. Essa mesma política deve estar permanentemente articulada com o compromisso com a contínua melhoria da qualidade do ensino”. Hernandes (2008), com base no documento de apresentação do PROFA, ressalta que:

A proposta de ciclos representava (e continua representando) uma possibilidade concreta de superar a injustiça do “tudo ou nada” encarnada no sistema seriado em que o que conta no final do ano letivo, no momento da promoção/retenção, não é o quanto o aluno aprendeu considerando ao mesmo tempo o que sabia de início e os objetivos de aprendizagem colocados para a série, mas apenas o quanto ele aprendeu, ou não, considerando exclusivamente os objetivos propostos. E, de certa forma, a organização da escolaridade em ciclos é também uma forma indireta de combater a evasão: como sabemos, a retenção é a grande vilã da evasão escolar, porque atesta institucionalmente um fracasso que seria do aluno (BRASIL, 2001).

Entretanto, não se pode desconsiderar que a implementação do sistema de ciclos requer a definição de objetivos de aprendizagem condizentes com as reais possibilidades dos alunos; a organização de projetos de recuperação paralela aos alunos com dificuldades de aprendizagem; o planejamento de um trabalho coletivo articulado em torno de um projeto educativo comum e o oferecimento de capacitação aos docentes para ensinarem todos os alunos, segundo Perrenoud (2000):

Conhecer conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém. Porém, a verdadeira competência pedagógica não

(Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), porém optou-se por manter a sigla HTPC nesta dissertação devido à realização desta pesquisa ser anterior à troca da nomenclatura.

está aí; ela consiste, de um lado, em relacionar conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem (p. 26).

Embora as condições acima elencadas ainda não estejam asseguradas de forma conjunta, considerando que as mudanças ocorridas a respeito da melhoria da qualidade do ensino público oferecido a todos os alunos nos ciclos foram insuficientes, sabe-se que nesse regime não ocorrem reprovações, os alunos avançam nas séries/anos que pertencem ao ciclo, mas, muitas vezes, sem as aprendizagens necessárias para a série/ano seguinte. Desse modo, nota-se que a adoção do regime de ciclos não foi garantia de êxito para os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a contínua experiência escolar no campo da avaliação classificatória centrada na aprovação e reprovação dos alunos representava uma cultura sedimentada o suficiente para que houvesse grande rejeição a essa nova organização em ciclos, sendo a progressão continuada um dos pilares desse regime. Outra questão a dificultar a aceitação dos ciclos com a progressão continuada é que as condições efetivas de ensino e aprendizagem não foram alteradas, como a falta de uma recuperação contínua e paralela eficaz ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares, situação agravada com a duração do ciclo.

Em 25 de junho de 2002, realizou-se em São Paulo o Fórum de Debates “Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem”, promovido pela SEE-SP, no qual se constatou que há falta de entendimento na rede da distinção entre progressão continuada e progressão automática; lacunas na formação inicial do professor no que se refere à prática docente com diferentes formas de organização do ensino; insuficiência de diálogos entre os órgãos centrais da SEE-SP e os professores sobre a progressão continuada; falta de capacitação docente aos professores no trabalho com a progressão continuada; inadequação da atual estrutura escolar (seriação, currículo, avaliação, reforço) ao novo regime. Desse fórum, foram estabelecidos alguns princípios que devem orientar a reorganização do ensino fundamental de nove anos em ciclos com progressão continuada:

- ✓ compreender ciclos, séries, anos e outras formas de organização como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si, ao longo dos nove anos de duração do ensino fundamental;
- ✓ o trabalho educativo no ensino fundamental deve empenhar-se na promoção de uma cultura escolar acolhedora e respeitosa, que reconheça e valorize as experiências dos alunos, atendendo às suas diferenças e necessidades específicas, de modo a contribuir para efetivar a inclusão escolar e o direito de todos à educação;

- ✓ os três anos iniciais do ensino fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento; o desenvolvimento das diversas formas de expressão; a continuidade da aprendizagem em ciclo, devendo constituir-se num ciclo sequencial não passível de interrupção, oportunizando a todos os alunos a sistematização e o aprofundamento das aprendizagens necessárias ao prosseguimento dos estudos nos ciclos seguintes; a avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola, como parte integrante da proposta curricular e da implementação do programa *Ler e Escrever*⁵. Ao final de cada ciclo de aprendizagem, os alunos que ainda apresentarem defasagens de conteúdos serão encaminhados para o reforço intensivo de aprendizagem no Projeto Intensivo no Ciclo (PIC). Desse modo, deveriam ser oferecidas três oportunidades de reforço intensivo de aprendizagem e a duração de cada período de reforço deverá ser fixada na proposta pedagógica de cada escola, sob orientação da supervisão de ensino e da oficina pedagógica de cada diretoria de ensino.

Entretanto, não se pode deixar de considerar que a implementação de tais princípios depende não só das características dos diferentes espaços escolares, mas também das condições existentes para o exercício da docência que, de modo geral, envolve um extenso horário de trabalho, baixa remuneração e as práticas profissionais bastante adversas. Para Tardif (2002), a atividade docente é “uma espécie de roda viva cotidiana e anual” (p. 168). No caso do trabalho de alfabetização, Anne-Marie Chartier, pesquisadora francesa do Serviço de História da Educação do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, em Paris, observa que:

Os professores não podem tratar de forma pertinente as dificuldades das crianças se eles não tiverem consciência clara dos constituintes da linguagem oral e escrita. A formação deve oferecer-lhes portanto uma base cultural sólida do repertório de contos infantis e da literatura juvenil, uma boa bagagem de pequenos contos, de canções e de poesias, e ensinar-lhes como escrever a partir do ditado das crianças (CHARTIER, 1998, p.11).

Nesse sentido, não se pode ignorar que toda prática exige a acumulação prévia de um mínimo de informação e, na maior parte dos casos, de conhecimentos. Como ensinar a ler quando se ignora a existência da prática da leitura, ou quando nada se sabe a respeito de sua especificidade? Como comprar um livro numa livraria se não se conhece seu autor nem seu título? Não é exagero pensar que a ausência dessa familiaridade com os equipamentos culturais disponíveis em nossa sociedade fomenta, por exemplo, o sentimento de

⁵ Vale ressaltar que este foi implementado no Governo José Serra (2007-2010) quando eram titulares da Pasta da Educação Maria Helena Guimarães Castro e Paulo Renato Costa Souza, tendo sido desenvolvido, inicialmente, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

incompreensão que assombra os menos cultos, esmagados pelo respeito diante do universo sagrado da cultura legítima.

Tais questões não deixam de remeter para a importância de se conhecer a trajetória das professoras alfabetizadoras para se compreender a forma pela qual elas veem as diferentes dimensões de seu trabalho dando especial atenção ao processo de formação profissional considerando não só o que é exigido para o início do magistério, mas também o que se desenvolve ao longo do exercício da docência. Ao se tratar desse processo, é importante levar em conta as ponderações de António Nóvoa (1992) acerca da complexidade que o envolve particularmente no caso da formação continuada que busca oferecer novas possibilidades para o trabalho docente, integrando o discurso com a vivência, valorizando o saber através da experiência pessoal e sugerindo que o período de formação seja entendido como de desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas frente ao exercício de sua profissão.

Nessa perspectiva, à medida que o exercício da profissão é visto como oportunidade de formação, entende-se o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Assim, o professor, sua prática e seus saberes não são tidos como entidades separadas e valoriza-se também que a formação ocorra no próprio exercício profissional do docente, isto é, no âmbito da instituição escolar, considerando que se impõe na atual conjuntura política, a formação dos professores em exercício e a capacitação daqueles em formação. Nas palavras de Nóvoa (2009), “A formação de professores ganharia muito se, se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (p. 34).

As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. Para Nóvoa (1995), a identidade não é um dado adquirido, nem uma propriedade e muito menos é um produto; “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (p. 16). O melhor lugar para os professores construírem suas histórias é o próprio local de trabalho; em seu entender, em torno de problemas reais, se desenvolve a verdadeira formação. Embora universidades e especialistas externos sejam importantes no

plano teórico e metodológico, cabe ao professor inserir esse conhecimento em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com o seu processo de desenvolvimento profissional.

No que diz respeito à constituição da identidade docente, Martin Lawn (2001) lembra que:

as alterações na identidade são manobradas pelo Estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança. Pretende-se argumentar que ideias acerca da governação através do discurso, da construção de identidades oficiais e do policiamento das fronteiras da identidade (associando a identidade dos professores à identidade nacional e de trabalho) são úteis à compreensão de determinadas fases de desenvolvimento do ensino público e estatal, em qualquer nação. A produção da identidade [do professor] envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções que nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. A identidade é “produzida” através de um discurso que, simultaneamente, explica e constrói o sistema. A identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou (p. 118).

Tendo em vista tais considerações, realizou-se para a presente pesquisa entrevistas com professoras alfabetizadoras que participaram de programas de formação continuada desenvolvidos pelo Estado e que, em sua maioria, demonstraram ter disponibilidade para possíveis investimentos na carreira docente. Tais entrevistas buscaram recuperar não só a trajetória de cada uma delas, mas também a forma como elas veem as várias dimensões que envolvem o trabalho de alfabetização incluindo a proposta apresentada pelos referidos programas. Para análise desse material, organizou-se este trabalho em torno dos capítulos descritos a seguir.

Capítulo I – A formação continuada de professores alfabetizadores e os desafios da universalização do ensino; Capítulo II – Os programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* e suas concepções de ensino e aprendizagem; Capítulo III – O percurso da pesquisa e os seus sujeitos; Capítulo IV – As professoras entrevistadas e as várias dimensões do trabalho de alfabetização.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES E OS DESAFIOS DA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO

A elaboração da presente proposta de pesquisa beneficiou-se do levantamento realizado acerca da produção disponível sobre alfabetização e programas de formação continuada nos bancos de dados das seguintes instituições: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Faculdade de Educação da Universidade de Campinas; Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara; Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Marília; Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Em relação às dissertações e teses que versam sobre a relação alfabetização e programas de formação continuada, nota-se que a produção existente se concentra majoritariamente nos estudos sobre a formação continuada, cujos referenciais teóricos aparecem principalmente em Alarcão (2003), Barbosa (2003), Candau (1996), Duarte (2000), Ferreira e Teberosky (1999), Gatti (2003, 2008), Goodman (1995), Imbernón (2000), Libâneo (2000), Nóvoa (1992, 1995), Perrenoud (1999, 2000), Soares (2000), Zabala (1998), Weisz (2002).

Utilizando como descritores principais os termos “formação continuada”, “formação de professores”, “formação de professores alfabetizadores”, e como descritores auxiliares os termos “programa de formação continuada”, “programa de alfabetização”, “alfabetização”, alguns dos quais sugeridos pelo próprio sistema de busca dos sítios das universidades, localizamos, nos catálogos on-line das instituições citadas anteriormente, 17 trabalhos divididos em:

- ✓ **3 artigos de periódicos:** Frade (2003) discutiu a alfabetização de hoje e os métodos; Soares (2003) apresentou as muitas facetas do letramento e da alfabetização; Vieira (2007) apresentou as práticas das professoras alfabetizadoras.

- ✓ **5 teses:** Batista (1996) apresentou o ensino de Português e sua investigação em quatro estudos exploratórios; Bauer (2011) pesquisou a avaliação de impacto na formação continuada do programa *Letra e Vida*; Hernandes (2008) investigou os efeitos do programa *Letra e Vida* em escolas da Região de Assis; Lemos (2009) discutiu a constituição da identidade profissional docente de professores da rede pública estadual paulista; Penna (2007) analisou a função da professora na atualidade, tendo em vista o que essa profissão exige e o que favorece aos docentes que atuam no ensino fundamental I das escolas públicas da capital de São Paulo;
- ✓ **9 dissertações:** Altobelli (2008) pesquisou as dificuldades e queixas dos professores alfabetizadores e a formação continuada na rede estadual de ensino; Cruz (2008) apresentou a relação entre o magistério e a cultura especialmente nos museus de arte; Luna (2008) investigou o curso *Letra e Vida*; Mazzeu (2007) investigou a formação continuada de professores numa análise crítica das perspectivas oficiais de capacitação docente; Pinho (2009) buscou compreender como se estabelecem as relações entre a atuação dos professores de educação infantil e o capital cultural adquirido (ou não) nos âmbitos familiar e escolar; Rigolon (2007) apresentou a formação continuada de professores alfabetizadores e o curso *Letra e Vida*; Santarosa (2007) pesquisou as concepções de alfabetização dos professores com base no construtivismo; Silvestre (2009) investigou o professor alfabetizador em relação à sua formação e o programa *Letra e Vida* no que se refere às lacunas conteudísticas; Souto (2007) analisou as representações de professores e alunos sobre ensinar e aprender em relação à formação inicial dos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Amapá. Não houve, portanto, necessidade de delimitação do *corpus* e de definição de variáveis, uma vez que foi possível acessar todos os trabalhos selecionados. Hernandes (2008); Altobelli (2008); Luna (2008); Rigolon (2007) foram cursistas e formadoras do programa *Letra e Vida*.

De maneira geral, os autores entendem que, embora caiba à instituição escolar a maior parcela de responsabilidade na formação científica e humana das crianças e dos jovens, no contexto da alfabetização, a leitura é considerada fonte necessária de aprendizagem e contribuição para a aquisição, ampliação e refinamento de conhecimento e cultura. Essa posição é defendida por Hernandes: “O próprio conceito de leitura precisa ser revisto para que o professor planeje suas ações a partir de uma perspectiva que considere o ato de ler como complexo, revestido de intenções e que demandam a utilização de estratégias diferenciadas para práticas sociais diversas” (Hernandes, 2008, p. 94). Com referência à leitura e escrita, Anne-Marie Chartier declara:

Para que a entrada no mundo da escrita se torne uma atividade social realmente desejável, seria preciso que as crianças soubessem que esse é um passo importante, arriscado, às vezes mesmo um pouco perigoso, e não somente útil e agradável. Seria preciso que percebessem, mesmo que de modo confuso, o que está em jogo nessa iniciação, que é social e escolar, e não familiar ou doméstica. Seria preciso que percebessem que estão entrando

em um mundo escrito [...]. Seria necessário que os meninos e as meninas compreendessem que o difícil é justamente o mais apaixonante; que o professor pode participar do esforço e compartilhar o orgulho, mas não pode “obrigá-los a aprender”; que o sucesso final não apaga nunca as cicatrizes da aprendizagem (gloriosas, mas dolorosas). Finalmente, deveriam entender o pior, que é também o melhor: nunca se termina de aprender a ler e a escrever (CHARTIER, 2007, p. 183-184).

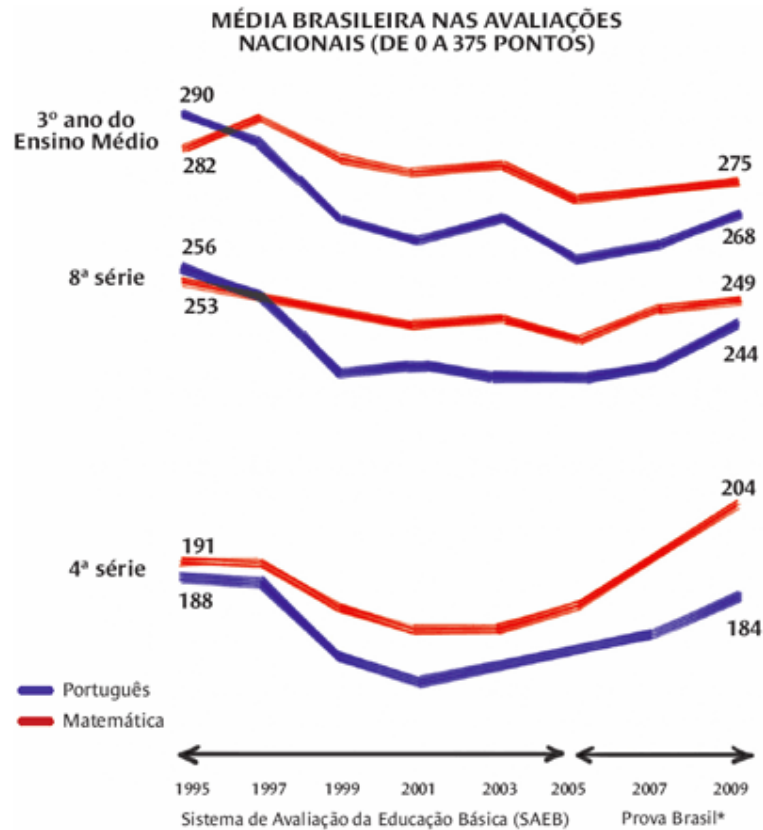
Entretanto, observa-se que não há consenso sobre a natureza dessa aprendizagem promovida pela alfabetização, nem dados detalhados sobre as percepções dos professores alfabetizadores acerca das potencialidades formativas dos programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*. Elianeth Dias Kanthack Hernandez (2008), em sua tese de doutorado, considera que a alfabetização está diretamente relacionada aos professores e as políticas públicas da área educacional. Desse modo, os professores alfabetizadores que possuem conhecimento teórico, uma prática bem planejada e muita dedicação proporcionam aos seus alunos condições para utilizarem a leitura como um meio de aprender, se informar, e participar da sociedade igualmente. Os *Indicadores de Qualidade na Educação – Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Ação Educativa e por outras entidades ligadas à alfabetização, defende que os estudantes tenham contato com diferentes tipos de texto, ouçam histórias todos os dias e observem adultos lendo e escrevendo.

Além disso, recomenda que a escola ofereça uma rotina de trabalho variada e que os professores os incentivem o tempo todo. Dados do 5º Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), realizado pelo Instituto Paulo Montenegro em 2005, mostram que 74% dos brasileiros adultos não conseguem ler textos longos, relacionar informações e comparar diferentes materiais escritos. Mesmo entre os que concluíram o Ensino Médio, 43% não possuem essas habilidades. É a prova de que a escola não superou a exclusão.

Ainda, comparando os resultados de duas avaliações nacionais – a Prova Brasil e seu antecessor, o SAEB –, o que se percebe é que cinco das seis médias de matemática e língua portuguesa estão hoje em patamar inferior às de 1995, embora consideremos o aumento da oferta de ensino nos anos 1990. Apesar de não ser possível fazer uma comparação exata devido a Prova Brasil obter dados dos sistemas educacionais brasileiros por município e escola, enquanto o SAEB obtém apenas dados de uma mostra representativa como um todo, das regiões geográficas e dos estados, a escala de pontuação e o foco são semelhantes: leitura

em língua portuguesa e resolução de problemas em matemática, assim verifica-se conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Representação da média brasileira nas avaliações nacionais SAEB/Prova Brasil (1995-2009)



*Exceto para o 3º ano do ensino médio, que segue sendo avaliado pelo SAEB.

Fonte: INEP

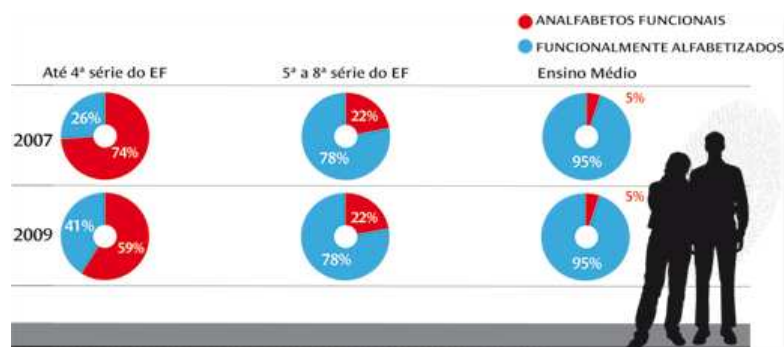
O INAF define quatro níveis de alfabetismo – **analfabetismo**: não sabem ler e escrever, embora alguns consigam ler números familiares; **alfabetismo nível rudimentar**: lêem textos curtos e utilizam números em operações simples; **alfabetismo nível básico**: lêem e compreendem textos de média extensão, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas com sequência simples de operações e tem noção de proporcionalidade, sendo consideradas funcionalmente alfabetizadas; **alfabetismo nível pleno**: as habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos, e para resolver problemas complexos.

O índice, divulgado a cada dois anos pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM), vinculado ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), produz um retrato

do domínio da leitura e da escrita, assim como da matemática, da população brasileira em geral. Verificar os resultados daqueles que têm entre 15 e 24 anos é importante porque esses jovens estão ou estiveram recentemente cursando a educação básica, portanto traduzem a qualidade do ensino nas escolas brasileiras, uma vez que as avaliações externas versam especialmente sobre o domínio da leitura nos sistemas educacionais brasileiros. Conforme Chartier (2004) “I oy en día, los analfabetos funcionales son aquellos que, a pesar de sus años de escolaridad, enfrentan problemas con lo escrito, al grado de sufrir dificultades en su vida cotidiana” (p. 173).

O percentual de analfabetos funcionais é grande, inclusive quando analisamos o desempenho dos estudantes de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do ensino fundamental II e constatamos que os dados são os mesmos da última pesquisa. Já entre os estudantes que chegaram a 4ª série (5º ano) do ensino fundamental I houve uma redução significativa, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Indicador de analfabetismo na faixa etária de 15 a 24 anos (2007-2009)



Fonte: Instituto Paulo Montenegro/IBOPE

Há que se considerar os presentes desafios da universalização da educação básica, decorrentes da aprovação da ampliação da educação obrigatória no Brasil, de 04 a 17 anos, bem como a prioridade a ser dada visando à efetivação e à garantia da universalização da educação obrigatória, com qualidade, até 2016, prevista na Constituição Federal – resultante da Emenda Constitucional (EC) nº 59/09, que fortalece a importância, o compromisso e a responsabilidade do Estado com a educação básica.

É relevante destacar que educação básica compreende educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e a EC nº 59/09 modificou a redação do inciso I do Art. 208, onde a redação anterior mencionava “ensino fundamental obrigatório e gratuito”, o que

distanciava o Estado da oferta, acesso e permanência ao ensino médio público e gratuito, o que nos faz pensar que os alunos que chegam a concluí-lo apresentam mais condições favoráveis à aprendizagem.

Quanto à universalização do ensino fundamental, Celso Beisiegel (1986), em “Educação e sociedade no Brasil após 1930”, afirma que:

a progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, em todos os níveis do ensino, para setores cada vez mais amplos da coletividade – ou, em outras palavras, o denominado processo de democratização do ensino – sem dúvida alguma aparece como o elemento central nas mudanças então observadas. Sob o impacto desta democratização das oportunidades, em poucas décadas, o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população (BEISIEGEL, p. 383).

Assim, observa-se que a questão central apresentada pelo autor neste trabalho mantém-se atual, embora tenha transcorrido mais de vinte anos da sua publicação e os dados sejam referentes ao início dos anos de 1970, houve expansão em todo o sistema de ensino. E com essa expansão verificou-se uma crescente preocupação com o aprendizado de todos os alunos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, o que nos faz pensar que – a estratégia de “culpabilização” da vítima perde força (Patto, 1991). O desafio hoje não compreende somente a universalização da educação básica, mas está intensamente relacionado à qualidade da educação brasileira.

No Brasil, na década de 1990, estabeleceu-se como meta prioritária na educação a universalização do ensino fundamental que desencadeou a exigência de se formarem professores em serviço. Assim, os *Referenciais para Formação de Professores*, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998, ressaltam a diferença com que a formação continuada vem sendo tratada em diversas regiões brasileiras:

Em alguns estados brasileiros, ela vem se convertendo numa tradição, visto que já acontece há muito tempo, ao passo que em outros é uma iniciativa mais ou menos recente. De qualquer modo, as práticas de formação continuada vêm se mantendo como uma medida reconhecidamente necessária, embora hoje seja possível verificar a enorme discrepância entre o volume de recursos humanos e financeiros nelas investidos e os resultados obtidos em relação ao sucesso da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 1999, p. 46).

Nesse período, foram adotadas medidas para avaliar o sistema educacional brasileiro e redirecioná-lo através de normas legais, tais como: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996); Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais⁶ (DCN, 1996); Criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998); implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 1999); elaboração do Plano Decenal de Educação Para Todos⁷ (2003); Organização de Sistemas de Avaliação dos Cursos Superiores⁸ (2004); descentralização e maior autonomia das escolas. Essas e outras medidas deram ênfase à docência e intensificaram o debate sobre a formação do professor, considerando que os resultados educacionais obtidos eram de responsabilidade do professor.

Em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), sancionada na gestão do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que dá ênfase à valorização do magistério elevando o nível da formação dos professores da educação básica. Nesse período, as funções docentes (e não a quantidade de professores, porque um mesmo professor pode atuar em mais de um estabelecimento, nível ou modalidade de ensino) no Brasil chegavam a 1.388.247 no ensino fundamental, sendo 776.537 de 1ª a 4ª séries. Entretanto, se for considerado que para cada função docente haveria um professor, em 1996, haveria 119.450 professores de 1ª a 4ª série atuando com formação em nível de 1º grau completo ou incompleto, ou seja, em 1996 haveria a necessidade de formar 118.482 professores de nível médio na modalidade normal. A tabela a seguir apresenta o número de funções docentes no ensino fundamental de 1ª a 4ª série por grau de formação, no Brasil, em 1996.

⁶ São normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCNs têm origem na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União "estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum". As DCNs se diferem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os PCNs são apenas referências curriculares, não leis.

⁷ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". Mais informações no sítio <http://biblioteca.planejamento.gov.br>

⁸ A Lei nº 10.861, de 14/4/2004 instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, este último tendo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) como parte deste sistema.

Tabela 1 – Ensino Regular: número de funções docentes no ensino fundamental (1ª a 4ª série) por grau de formação no Brasil (1996)

Funções Docentes por Grau de Formação					
1ª a 4ª série					
Ano	Total	1º Grau Incompleto	1º Grau Completo	2º Grau Completo	3º Grau Completo
1996	776.537	63.257	55.225	500.238	157.817

Fonte: MEC/INEP

A LDB apresenta no artigo 24 o professor como principal articulador da qualidade educativa na formação continuada, o que ainda provoca muitas indagações e reflexões acerca da complexidade que envolve a docência, assim como propõe a ampliação da formação de professores em serviço, com o objetivo de superar as lacunas de formação dos professores que atuam nas salas de aulas, desse modo, novas configurações aparecem sobre a formação de professores e de acordo com o MEC:

O processo permanente de desenvolvimento a que todos os educadores têm direito envolve a formação inicial e continuada, sendo que a diferença essencial entre esses dois aspectos é que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades (BRASIL, 1999, p. 40).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE) define em seu diagnóstico que a qualidade do ensino só poderá ocorrer se houver a valorização do magistério, e esta só será alcançada se houver uma política global de magistério que considere a formação inicial, as condições de trabalho, salário, carreira e formação continuada. Ao compararmos os dados de 1996 com os dados de 1998, apresentados nas **tabelas 1 e 2**, constatamos um pequeno aumento no número de funções docentes, após dois anos da Lei, ou seja, pouco se alterou nesse período.

Tabela 2 – Ensino Regular: número de funções docentes no ensino fundamental (1ª a 4ª série) por grau de formação no Brasil (1998)

Funções Docentes por Grau de Formação					
1ª a 4ª série					
Ano	Total	Fundamental 1ª a 4ª série		Médio	Superior
		Incompleto	Completo	Completo	Completo
1998	798.947	44.335	50.641	531.256	172.715

Fonte: MEC/INEP

Diante de tais dados, pode-se dizer que houve aumento do número de matrículas no sistema escolar, o que provocou também a expansão do número de professores, porém sob uma nova perspectiva de formação. A partir da década de 1980, de acordo com Patto (1991): “O crescimento intensivo das escolas de ensino fundamental trouxe o impacto de uma clientela nova, que por sua vez, trouxe problemas pedagógicos até então inéditos” (p. 62), principalmente diante da heterogeneidade de crianças e professores que adentraram a escola.

O INEP, por meio do Censo Escolar, Censo da Educação Superior e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios apresentam dados que demonstram significativa ampliação da demanda educacional, conforme tabela abaixo:

Tabela 3 - Número de escolas, matrículas e concluintes da habilitação Magistério no Brasil (1991-2002)

Variável	Escolas Públicas e Privadas			Escolas Públicas		
	1991	1996	2002	1991	1996	2002
Escola	5.130	5.550	2.641	3.605	4.302	2.050
Matrícula	640.770	851.570	368.006	524.158	756.746	331.086
Concluinte	139.556	173.359	124.776	97.984	147.456	108.544

Fonte: MEC/INEP

Os dados do Censo Escolar 2002 mostram, ainda, que existem 2.641 escolas de nível médio no País formando professores, das quais 2.050 são públicas. A grande maioria está localizada na Região Nordeste, que concentra 1.174 estabelecimentos atendendo a 194.090 alunos. Este contingente representa 53% das matrículas no magistério de nível médio do Brasil. Em 2001 foram formados 124.776 professores, dos quais 108.544 oriundos de escolas públicas. Assim, observamos que a ampliação da demanda educacional nesse período, multiplicou também a necessidade de professores, mas nas palavras de Gatti (1997): “contraditoriamente, esta demanda educacional não redundou em políticas de melhoria das condições de exercício do magistério” (p. 43).

CAPÍTULO II

OS PROGRAMAS *LETRA E VIDA* E *LER E ESCREVER* E SUAS CONCEPÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Neste capítulo apresentam-se os programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* e suas concepções de ensino e aprendizagem com uma breve análise do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do programa *Ler e Escrever*.

2.1. O curso *Letra e Vida*

Esse programa ofertou um curso anual de formação continuada, de caráter optativo, para os profissionais da educação que pretendiam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da leitura e escrita, especialmente para o professor alfabetizador que estivesse interessado em participar dessa capacitação.

Em 2003 a SEE-SP assumiu o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o PROFA. Em sua versão paulista este programa foi rebatizado e passou a chamar-se *Letra e Vida* [...]. Em quatro anos (2003-2006) foram formados em São Paulo aproximadamente 900 Coordenadores Gerais e de Grupos que por sua vez atenderam cerca de 38.000 professores cursistas (WEISZ, 2010, p. 21).

Com o objetivo de formar o professor alfabetizador que atua nas séries iniciais do ensino fundamental I, 1ª e 2ª séries, o curso *Letra e Vida* foi destinado aos professores que ensinam a ler e escrever, mas também contemplou, sempre que houve vagas disponíveis, professores das outras séries (3ª e 4ª séries), professores-coordenadores, professores de projetos de recuperação e reforço, professores de 5ª a 8ª séries que tiveram interesse em participar dessa capacitação, assistentes técnico-pedagógicos e supervisores de ensino das diretorias de ensino.

O programa previa a realização de um curso com 180 horas (vinte horas a mais que o previsto para o PROFA), distribuídas por três módulos compostos de unidades temáticas,

equivalentes a um ou mais encontros, sendo que a última era sempre de avaliação das aprendizagens dos professores cursistas, e com duração aproximada de um semestre para cada módulo. O **Módulo 1** foi estruturado de forma a propiciar conteúdos de fundamentação teórica relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Ali estão explicitados os pressupostos que sustentam o trabalho docente proposto no curso. Os procedimentos didáticos sugeridos nos demais módulos têm a base teórica estudada nesse primeiro módulo do curso. Os **Módulos 2 e 3** organizam e sugerem os procedimentos didáticos e propostas de ensino e de aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o **Módulo 2** mais direcionado às propostas de atividades que oportunizam a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, das situações didáticas específicas do início da construção da base alfabética da escrita, e o **Módulo 3** foca os demais conteúdos de língua portuguesa que merecem destaque no processo de alfabetização.

Quadro 1 – Referenciais do programa *Letra e Vida* (2003-2006)

ANO	MÓDULO	UNIDADE	
2005	1	1	Pra começo de conversa...
		2	Breve história das ideias sobre alfabetização
		3	(Partes I e II) O que sabem sobre a escrita os que ainda não sabem escrever
		4	(Partes I e II) Construção da escrita – primeiros passos
		5	Escrever para aprender
		6	O que está escrito e o que se pode ler
		7	(Partes I e II) Como ler sem saber ler
		8	Ler para aprender
		9	(Partes I e II) Alfabetização e contextos letrados
		10	Planejar é preciso
		11	Sistematizando as aprendizagens
2006	2	Especial	Reflexões sobre a avaliação do Módulo 1
		1	Para organizar o trabalho pedagógico
		2	O que temos de igual é o fato de sermos diferentes
		3	O próprio nome e os nomes próprios
		4	(Partes I e II) Listas, listas e mais listas
		5	(Parte I) Textos que se sabe de cor (Parte II) A prática em discussão
		6	Aprender a linguagem que se escreve
		7	(Partes I e II) Revisar para aprender a escrever
		8	Revedo textos bem escritos
		9	O que, por que, para que: discutindo práticas tradicionais
10	Sistematizando a aprendizagem		
	MÓ	Especial	Reflexões sobre a avaliação do Módulo 2
		1	Avaliando: a quantas andamos
		2	(Partes I, II e III) Projetos de leitura e escrita
		3	(Parte I) Alfabetização de jovens e adultos: Temas para reflexão

2003	D U L O 3		(Parte II) Alfabetização de jovens e adultos: Questões didáticas
		4	Todo dia é dia de ler
		5	(Parte I) Como é que se escreve? Entendendo o erro ortográfico (Parte II) Como é que se escreve? Ensinando ortografia
		6	(Partes I e II) O que é e para que serve a pontuação?
		7	Usar a língua e falar sobre a língua
		8	Sistematizando as aprendizagens

Fonte: SEE-SP/CENP

Para cada uma das unidades temáticas, de modo geral, foram destinadas cinco atividades a serem realizadas nos encontros presenciais, chamados de encontro do grupo de formação, que preveem a duração de 3 horas semanais e ocorrem fora do horário de trabalho. São três as atividades chamadas permanentes, ou seja, aquelas que acontecem em todos os encontros do grupo, e as demais são chamadas atividades diversificadas, sendo as três **atividades permanentes**:

1. **Leitura compartilhada de textos literários**, realizada pelo professor formador para o grupo;
2. **Rede de ideias**, onde ocorre o compartilhamento das experiências vivenciadas no trabalho pessoal, a retomada das atividades do último encontro e a exibição do vídeo;
3. **Trabalho pessoal**, que envolve situações de leitura e escrita em outros contextos que não o encontro presencial, com o objetivo de complementar as reflexões ocorridas no grupo.

E as demais **atividades diversificadas** propostas aos cursistas se apresentam de forma variada nos encontros do grupo e dizem respeito:

1. A tematização das práticas sugeridas;
2. Ao planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem;
3. Ao intercâmbio do conhecimento já construído;
4. A discussão sobre as necessidades e dificuldades nos embates do trabalho pedagógico.

O curso de formação proposto pelo programa apoia-se em dois tipos de material:

- Textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores;
- 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso.

O material escrito organizado para o *Letra e Vida* compõe-se de:

- Documento de apresentação do curso;
- Guia de orientações metodológicas gerais para o formador;
- Guia do formador;
- Três coletâneas de textos (Módulos 1, 2 e 3);
- Fichário/caderno de registros;

Os materiais em vídeo que compõe o programa são:

- 11 vídeos para o Módulo 1 – Série Processos de Aprendizagem
- 9 vídeos para o Módulo 2 – Série Propostas Didáticas 1
- 9 vídeos para o Módulo 3 – Série Propostas Didáticas 2
- 1 vídeo para o formador

Esses materiais tratam basicamente de situações didáticas de alfabetização e de informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem dos alunos. São protagonistas da maioria desses vídeos catorze professoras de escolas públicas – de educação infantil, educação de jovens e adultos e séries iniciais do ensino fundamental, inclusive classes de aceleração e multisseriadas –, que compõem o que é chamado grupo-referência do programa. A formação proposta pelo *Letra e Vida* pautou-se em dois eixos centrais: compreensão dos processos de aprendizagem da escrita e leitura; organização de situações didáticas adequadas às necessidades de aprendizagens dos alunos, tendo como referencial a metodologia de resolução de problemas.

No primeiro encontro do curso *Letra e Vida* a formadora propôs a escrita de um relato autobiográfico sobre o processo de alfabetização de cada participante, ou seja, dos seus primeiros anos de escolarização, de suas vivências positivas e negativas nesse período, com o objetivo de que o grupo refletisse sobre as suas próprias experiências enquanto alunos. Nesse sentido, Catani e Vicentini (2006) afirmam:

A experiência assume, portanto, um papel estruturante nos processos de formação, possibilitando aos alunos-professores significarem e ressignificarem não só a sua vivência profissional, mas também a sua inserção na proposta de educação continuada em que estão envolvidos e as suas relações com os conhecimentos aos quais têm acesso. A utilização dos relatos autobiográficos associa-se à opção de se privilegiar a contribuição

das chamadas “disciplinas básicas”, numa tentativa de assegurar aos sujeitos elementos para construir uma narrativa a respeito de si próprios e questionar-se sobre as representações que constituíram a respeito da profissão e de suas práticas. Trata-se de favorecer as disposições para interpretar as relações entre as dimensões individuais e coletivas de sua existência mobilizando conceitos e categorias de análise desenvolvidas no âmbito da sociologia, da psicologia, da filosofia e da história da educação, dentre outras áreas. Buscasse, desse modo, evitar que eles sejam submetidos à “estranha condição” de ver sua experiência minimizada no confronto com os conhecimentos acadêmicos excessivamente formalizados nos processos de ensino nos quais são afastadas as raízes pessoais que a compreensão dos conteúdos deveria ter para os sujeitos (p. 17).

Também foi apresentado um vídeo com depoimentos dos professores do grupo-referência sobre suas práticas de alfabetização, embora ainda não houvesse clareza quanto à concepção que os cursistas tinham sobre a escrita, em seguida foi proposta uma discussão sobre o tema alfabetização. O vídeo ressalta que o trabalho de alfabetização realizado em uma sala de aula com sucesso poderá ser repetido em qualquer outra porque certamente o resultado será o mesmo, o que nem sempre é verdade diante da complexidade que envolve uma sala de aula.

No segundo encontro foi apresentado um vídeo informativo sobre os métodos de alfabetização utilizados ao longo do tempo, enfatizando suas limitações e valorizando o método proposto pelo programa como sendo o mais eficaz, ou seja, o curso apresenta o método empirista (método fônico; grupos de sílabas) como sendo ineficaz para a inserção da criança na leitura e escrita, enquanto enfatiza que a teoria construtivista proporciona a todas as crianças a ação de ler e escrever, o que sabemos que nem sempre acontece. Para Chartier (2007):

Um método de leitura não pode, por si só, nem criar uma comunidade de classe nem uma pedagogia diferenciada. Por outro lado, ele pode tornar, por suas escolhas didáticas, tanto uma quanto outra, muito difíceis. As duas precauções que se podem exigir de um método são, por um lado, prever instrumentos que favoreçam um compartilhamento de textos de referência da classe, condição necessária (mas não suficiente) de uma cultura comum que integre os leitores mais fracos (textos lidos pelo professor, parênteses aprendidas de cor); por outro lado, conceber tarefas individuais que os alunos melhores possam fazer sozinhos, liberando o professor para um trabalho mais próximo com os outros (p. 158).

De acordo com a proposta de ensino do programa, as aulas do curso são voltadas a aprendizagem do professor sobre as hipóteses de escrita das crianças, de modo que ele seja capaz de identificar as fases da escrita em que seus alunos se encontram, com o objetivo de

ajudá-los a progredir até que estejam alfabetizados. Segundo a orientação do programa, as fases da escrita são cinco – pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética, alfabética, e se encontram no **Anexo V**.

Essa concepção está fundamentada nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que, durante o período de 1974 a 1976, realizaram um estudo com um grupo de crianças oriundas de áreas carentes de Buenos Aires, Argentina. Ao longo da primeira série do ensino fundamental as pesquisadoras realizaram entrevistas com estas crianças, assim como também entrevistaram crianças com idade inferior, 4 a 6 anos, e não escolarizadas. A princípio as pesquisadoras optaram por dois grupos distintos em relação ao fator socioeconômico – famílias compostas por profissionais liberais, em sua maioria, de classe média e alta instrução, e – famílias compostas por profissionais operários, com mão de obra não especializada, em sua maioria, e com empregos temporários de baixa renda.

As crianças de 4 a 5 anos de idade frequentavam jardins de infância sem uma proposta alfabetizadora e as crianças de seis anos foram entrevistadas antes de serem inseridas no processo da alfabetização. As entrevistas foram baseadas nos estudos de Piaget e utilizaram o método experimental com três objetivos: **1.** Perceber quais são os conhecimentos prévios específicos que as crianças possuem em relação às aprendizagens escolares; **2.** Identificar os processos cognitivos das crianças em relação à aquisição da escrita; **3.** Compreender as hipóteses de escrita das crianças. Os resultados da pesquisa apresentaram as hipóteses de escrita das crianças em cinco fases, conforme a proposta de alfabetização do programa.

Segundo o *Letra e Vida*, se o professor compreende a hipótese com que a criança está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar – através de informações adequadas – as contradições que vão gerar os avanços necessários para a compreensão do sistema alfabético, ou seja, se as crianças têm boas situações para pensar em como a escrita se organiza, é possível que avancem, pois pensando sobre a escrita elas constroem e reconstroem suas hipóteses. Assim, agrupar as crianças por aproximação das hipóteses de escrita durante o desenvolvimento das atividades de alfabetização proporciona avanço na fase em que ela se encontra, tais agrupamentos são chamados de **agrupamentos produtivos**, e são possíveis quando o professor identifica a hipótese de escrita em que a criança se encontra através da avaliação diagnóstica ou sondagem.

Salientamos que não há um acompanhamento direto do formador à sala de aula do professor cursista, sendo assim, os trabalhos pessoais e a avaliação podem não corresponder exatamente a sua prática na sala de aula, ou seja, o fato do professor cursista se apropriar dos conceitos do programa não garante, exatamente, que sua prática esteja fundamentada em tais conceitos. É importante lembrar que há uma preferência por parte dos diretores das unidades escolares em atribuir as séries/anos iniciais (1º ano, 2º ano/1ª série e 3º ano/2ª série) aos professores que participaram do curso *Letra e Vida*, porque acreditam que estes professores têm mais recursos para alfabetizar dentro da proposta pedagógica da rede estadual, assim esperam que as suas turmas de alunos tenham melhor rendimento escolar, o mesmo ocorre com os vice-diretores, professores-coordenadores e a equipe pedagógica das diretorias de ensino, que atribuem maior credibilidade aos professores que participaram do curso.

A carga horária total do curso foi organizada de modo a destinar 75% (setenta e cinco por cento) das horas para os encontros presenciais e trabalhos realizados em grupo e 25% (vinte e cinco por cento) destinado ao trabalho pessoal (estudo e produção de textos e materiais que são socializados no momento da rede de ideias) que é utilizado para compor os critérios e parâmetros utilizados pelo formador na avaliação dos cursistas. É importante ressaltar que a equipe pedagógica que coordena o programa *Letra e Vida* na SEE-SP acompanha o formador quinzenalmente em encontros de 8 horas, onde as temáticas do curso são discutidas, assim como são realizadas simulações das aulas de modo a subsidiar o formador que segue as orientações do guia durante o transcorrer dos três módulos do curso. Para a obtenção da certificação é necessário que o professor cursista tenha o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) da frequência total exigida e bom rendimento nas três avaliações realizadas ao final de cada um dos três módulos.

Por esse curso ser de formação complementar ofertado pela SEE-SP e realizado por seus órgãos competentes não ofereceu ajuda de custo aos cursistas e não contou para Evolução Funcional. Cabe ressaltar que as certificações dos cursos ofertados pela SEE-SP equivalem a uma determinada pontuação atribuída conforme suas especificidades e quando somadas contam para Evolução Funcional pela via não-acadêmica, ou seja, passagem para o nível superior da respectiva classe, conforme somatória de pontos atribuídos aos cursos de formação complementar.

Quanto aos níveis de enquadramento é importante explicitar que estão constituídos do I ao V, e a apresentação de diploma ou certificado de conclusão de curso superior em nível de graduação já garante a Evolução Funcional pela via acadêmica para o nível IV, conforme exposto na Legislação: Lei Complementar nº 836/97 Artigos 18 a 24; Decreto 49.394 publicado no DOE de 23/02/2005; Resolução SE-21, publicada no DOE 31/03/2005. Assim, a Evolução Funcional para o nível V, tanto através da somatória de pontos adquiridos nos cursos de formação complementar ofertados pela SEE-SP (via não-acadêmica), quanto pela certificação em curso de pós-graduação (via acadêmica) deixa de ser atraente uma vez que se encerra no próprio nível V e não oferece rentabilidade significativa.

Cabe mencionar que o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), que originou o *Letra e Vida*, contou com 160 horas, e dois itens a mais na lista de material escrito: catálogo de resenhas de filmes; manual de orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e todas as tarefas propostas realizadas receberam um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o Ministério da Educação (MEC). “Para sua implementação, a meta inicial era de atendimento a 50 mil professores. Esse número foi ultrapassado em 40 mil, por conta do grande interesse dos sistemas de ensino. Até 2002, o PROFA havia sido desenvolvido em 21 estados da federação, em 1.473 municípios, organizados em núcleos” (Rigolon, 2007, p. 34).

Para compreender o processo de produção do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) a “biografia” do programa apresenta a seguinte cronologia:

No fim de outubro de 1999 iniciou-se o projeto escrito, resultado de uma conversa institucional entre a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF-MEC) e a TV Escola, da qual participou Telma Weisz. Inicialmente pretendia-se transmitir na TV Escola programas de vídeo e na internet um guia de orientações de como trabalhar com esses programas. As agências formadoras deveriam gravar os programas exibidos na TV Escola e imprimir o guia disponibilizado na *internet*.

Em dezembro de 1999 foi elaborada a versão preliminar do programa juntamente com uma conversa inicial com as professoras que poderiam integrar o grupo-referência, o qual aplicaria a proposta de alfabetização nas aulas.

De janeiro a junho de 2000 foi formada a Equipe Pedagógica do programa, tendo como supervisora pedagógica Telma Weisz e coordenadoras gerais Rosaura Soligo, Rosana Dutoit, Cristiane Pelissari, Rosa Maria Antunes de Barros, Rosa Maria Monsanto Glória e Rosângela Veliago. A quarta versão do programa foi encaminhada a vários profissionais para análise, bem como ocorreram reuniões semanais da equipe com as professoras do grupo-referência para tematização da prática, a gravação das atividades planejadas em catorze salas de aula de diferentes escolas públicas, reunião com algumas universidades e escolas de aplicação e apresentação detalhada do programa ao então Ministro Paulo Renato Costa Souza.

Nos meses de julho a novembro de 2000 a SEF reproduziu em livros e fitas de vídeo o material que inicialmente seria veiculado na TV Escola e *internet*. Com a reorganização dos cronogramas e elaboração das unidades do curso, o PROFA foi apresentado nos Encontros Regionais do Programa Parâmetros em Ação e Seminários Nacionais de Educação Infantil e de Educação de Jovens e Adultos.

Em dezembro de 2000, a equipe do programa foi ampliada para a elaboração dos **Módulos 2 e 3** e multiplicação do curso. Assim, após um ano da primeira conversa oficial sobre o projeto escrito e catorze meses da discussão das primeiras ideias, constitui-se o programa em caráter nacional.

De janeiro a setembro de 2001 foi produzido o material dos **Módulos 2 e 3** e implementado o programa nas secretarias de educação e universidades que atenderam às exigências para desenvolvê-lo (*Letra e Vida*, 2003, p. 3 e 4).

No documento de apresentação do PROFA, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, ressalta os propósitos de implementação desta ação destinada à formação de alfabetizadores, registrando:

Ainda que não seja a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental para a consecução desses objetivos. Portanto, é necessário – e urgente – propiciar ao professor, seja nas séries iniciais do Ensino Fundamental, seja na pré-escola ou na educação de jovens e adultos, um acesso qualificado a conhecimentos em alfabetização capazes de subsidiá-los em seu trabalho. O que significa garantir, a todos e a cada um dos alunos, a despeito da heterogeneidade das diferentes situações de ensino e aprendizagem, o mesmo direito de aprender, ao mesmo tempo em que reconhece o esforço anônimo que os docentes vêm realizando no ensino da leitura e da escrita (*PROFA*. Documento de Apresentação. Brasília, DF: MEC, 2001).

Observações semelhantes foram feitas na carta aos formadores do *Letra e Vida*, que faz a abertura do estudo dos módulos, a equipe pedagógica do programa faz um chamamento aos formadores e cursistas escrevendo:

O grande desafio colocado por esse Curso é aprender como se pode alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno (*Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Carta aos Formadores. Módulo 1. São Paulo: SEE-SP, 2005*).

Cabe mencionar que a participação opcional no curso *Letra e Vida* contou com apenas uma parcela dos docentes da rede estadual de ensino, o que não garantiu a multiplicação da proposta do programa de formação de alfabetizadores nas escolas, assim, considerando a necessidade de manter a experiência da formação do *Letra e Vida*, no início de 2007, durante o Governo José Serra, formou-se na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) a equipe do programa *Ler e Escrever*, que será tratado no próximo item.

2.2. O programa *Ler e Escrever*

A equipe do programa *Ler e Escrever*, composta pelos integrantes do *Letra e Vida*, que atuavam na Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e na Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), contou com a colaboração da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), para iniciar o *Ler e Escrever* na Rede Estadual, uma vez que o programa *Ler e Escrever – prioridade na escola municipal* vinha sendo desenvolvido, desde 2005, pela própria SME-SP, conforme a Portaria SME 6.328, publicada no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, de 27 de setembro de 2005, com o objetivo de universalizar para toda a rede municipal o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e a escrita, de modo a reverter o fato de grande parte dos alunos da rede não dominarem o sistema de escrita ao final do ciclo I, sendo também esta a finalidade da rede estadual de ensino.

Esse grupo promoveu, durante todo o ano de 2007, encontros de formação com os gestores: professores-coordenadores, diretores de escola, supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos das escolas de ciclo I do ensino fundamental da capital. Assim, o

programa *Ler e Escrever* é, por um lado, uma decorrência do programa *Letra e Vida*, mantendo a experiência de formação continuada de professores alfabetizadores, e por outro lado, atua no cotidiano da sala de aula a partir de material impresso de apoio específico para a série/ano e orientações didáticas, pedagógicas e de gestão, tendo sido instituído com a Resolução SE 86, de 19-12-2007, para o ano de 2008, na região metropolitana da Grande São Paulo, e para o ano de 2009, no interior, tendo sido inserido no ciclo I (1º ao 5º ano) das escolas estaduais de ensino fundamental das diretorias de ensino das respectivas regiões, com a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental. De acordo com Weisz (2010), este programa

diferentemente dos anteriores, foi oficialmente assumido como política pública desde o seu início. Isto é, não era mais um grupo de educadores que se dispunha a, voluntariamente, fazer a diferença. Houve, por exemplo, a necessidade de mudar normas e legislação para garantir as condições de funcionamento minimamente necessárias. Só uma política pública poderia produzir material didático impresso (a tradição no Brasil é o Estado comprar material didático das editoras privadas para distribuir gratuitamente) para professores e alunos, tanto os das escolas estaduais como os das escolas municipais que se integraram ao Programa. E, como vale a uma política pública, o *Ler e Escrever* não está focado na formação em serviço dos professores individualmente, mas foi pensado como um conjunto de ações cujo objetivo é fazer avançar a qualidade do ensino oferecido em cada escola (p. 21).

As iniciativas de formação do programa foram voltadas à aprendizagem dos alunos, especialmente a alfabetização, e incluíram a formação de gestores e supervisores, assistentes técnico-pedagógicos (ATPs), diretores de escolas, e especificamente a formação pedagógica dos professores-coordenadores⁹, com objetivo de aperfeiçoar a didática dos professores regentes de suas escolas. Apesar de ter como base a experiência adquirida no curso *Letra e Vida*, destinado preferencialmente a formação dos docentes alfabetizadores da Rede Estadual, o programa *Ler e Escrever*, implantado nas unidades escolares, propõe a formação continuada do professor-coordenador e dos docentes nas HTPC, além da distribuição de materiais didáticos, com destaque para o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor.

⁹ O professor-coordenador, responsável pelo ciclo I da sua unidade escolar, recebe formação contínua na diretoria de ensino, através dos formadores da oficina pedagógica e da CENP/FDE, em encontros semanais de planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico, assim, atua como multiplicador na formação dos professores dos 1º aos 5º anos de sua unidade escolar, semanalmente, durante a HTPC.

Desse modo, o *Ler e Escrever* faz parte do cotidiano das salas de aulas, na tentativa de reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, conforme informa o sítio¹⁰ oficial do programa. Os materiais que compõem o *Ler e Escrever* foram distribuídos por turma e compreendem: Orientações Curriculares do Estado de São Paulo; Guias de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador; Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador; Coletânea de Atividades do aluno (inclusive para Projeto Intensivo no Ciclo – PIC – adotado pelas unidades escolares com maior número de alunos com defasagens na aprendizagem); Livro de Textos do aluno; acervo de literatura infantil; assinaturas de revistas para o público infantil; letras móveis; globo terrestre; calculadoras.

Cabe mencionar que o Programa Bolsa Alfabetização¹¹ é uma das ações do programa *Ler e Escrever*, ou seja, aos estudantes universitários dos cursos de Letras e Pedagogia são oferecidas oportunidades de concorrer a bolsas de estudos para atuarem nas salas de aulas dos 2º anos do ensino fundamental I, como colaboradores dos professores da rede pública estadual na tarefa de ensinar a ler e escrever. O aluno universitário fará observações e registros das atividades didáticas desenvolvidas em uma determinada sala de aula, com o objetivo de articular tais procedimentos com os estudos teóricos e práticos desenvolvidos acerca da leitura e escrita, portanto é denominado aluno-pesquisador (AP).

Ao implantar o programa, a SEE-SP contou com três órgãos vinculados: a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP); a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), todos responsáveis pela aplicação adequada do *Ler e Escrever*. Assim, espera-se que a formação em serviço contínua possa contemplar estudos que pressupõe ação-reflexão-ação, buscando valorizar as experiências e os saberes docentes, concebendo o professor como gestor, sujeito de sua própria formação, tendo a escola como locus privilegiado, considerando que é dever do Estado oferecer as condições para que a formação continuada se concretize, buscando garantir a participação de seus principais protagonistas, propiciando tempo, espaço e material, voltando-se para as necessidades formativas dos professores.

¹⁰ Mais informações no sítio <http://lereescrever.edunet.sp.gov.br>

¹¹ Mais informações no sítio <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>

O programa chama de avaliação diagnóstica ou sondagem a prática para identificar as hipóteses de escrita, sendo no início da alfabetização um ditado de quatro palavras e uma frase simples, composta por sujeito, verbo e objeto, sendo todas as palavras e a frase do mesmo campo semântico, realizado pela professora individualmente com cada criança, sendo ditadas as palavras na seguinte ordem: a primeira deve ser polissílaba, a segunda trissílaba, a terceira dissílaba, e a quarta monossílaba. A cada palavra escrita pela criança, esta deve realizar a leitura em seguida, para que o professor possa identificar em que fase da escrita a criança se encontra. Posteriormente, na fase alfabética da escrita, as crianças produzem um texto com alternância de gêneros textuais. Após a análise, a escrita da criança deverá ser guardada pelo professor, como forma de registro das hipóteses de cada aluno durante o processo de desenvolvimento da escrita.

Os resultados dessa avaliação são cadastrados bimestralmente pelo professor ou pelo professor-coordenador num mapa de classe localizado no sítio¹² da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), onde o acesso ocorre através do número do Cadastro de Pessoas Físicas (CPF) e senha pessoal, assim a diretoria de ensino a qual a escola pertence recebe as informações e posteriormente as envia a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Há uma exigência de que todos os alunos estejam alfabetizados até o final do ano letivo, então, durante esse período, as classes que apresentarem muitos alunos nas fases pré-silábica, silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro serão visitadas pelos assistentes técnico-pedagógicos (ATPs) da respectiva diretoria de ensino para que justifiquem o não avanço nas hipóteses de escrita desses alunos.

Sobre esses registros e as hipóteses de escrita, algumas professoras entrevistadas declararam: “É esse mapa de classe que deixa a gente maluca” (Sofia). “É certo que hoje em dia as salas são muito numerosas e é difícil fazer a sondagem, mas eu dou um jeito de fazer” (Ana). “Eu não sabia que, numa sala, todos os alunos não podiam fazer a mesma atividade se não estivessem na mesma hipótese de escrita. Então, comecei a me preocupar com a necessidade de aprender do grupo para ajudá-los a melhorar, e isso foi muito importante” (Nádia). De acordo com Chartier (2007):

Já as críticas feitas ao manual [Guia] são o inverso de suas vantagens: a progressão dos conhecimentos avança de forma imutável: certas crianças “patinam” em sua aprendizagem, enquanto outras “patinam” por

¹² Mais informações no sítio <http://mapaclasse.fde.sp.gov.br>

impaciência. As crianças que “perderam o pé” em certo momento do percurso provavelmente teriam necessidade de retomadas individuais, difíceis de serem feitas em um ensino muito coletivo. [...] É por isso que os professores introduzem exercícios suplementares vindos de outros lugares ou de outras leituras paralelas (fichas de leitura, livros, documentários etc.). Essas práticas, mais frequentemente feitas por jovens professores, proporcionam tanto trabalho quanto satisfação (preparar exercícios para explorar um livro, descobrir na prática que há problemas, imprevistos etc.) (p. 154-155).

Quadro 2 – Mapa de Classe

Sondagem – Período de ____ / ____ / ____ até ____ / ____ / ____							
Dados Gerais							
Ano letivo							
Coordenadoria			COGSP			Diretor	
Diretoria de ensino						Vice-diretor	
Escola						Nome do professor	
Código CIE						Série/ano	
Dependência administrativa						Código da classe	
Município da escola			São Paulo			Período de aplicação da sondagem	
Nome do professor-coordenador						Sondagem	
						Dias letivos no período informado	
Preencher – Mapa Classe							
Nº de horas de HTPC frequentada no período				____:____ horas			
Nº de horas de HTPC na escola				____ horas			
Relatório preenchido por				(nome do professor)			
Data do envio do relatório				____/____/____ ____:____:____			
Nº RA do aluno (máscara)	Nome do aluno	Data nascimento	Hipótese	Faltas	% de faltas	Necessidades especiais	Status do aluno
ANO LETIVO DE ____ QUADRO RESUMO DA CLASSE ____ ANO - ____ (turno) ____ (turma) - ____ (nome da escola)							
Quantidade de alunos por sondagem							
HIPÓTESE / LEGENDA:						____ (sondagem nº)	%
Sem hipótese							
Pré-silábica							
Silábica sem valor							
Silábica com valor							
Silábica alfabética							
Alfabética							
Total de alunos por sondagem							

Fonte: <http://mapaclasse.fde.sp.gov.br>

Outra proposta importante do programa é a leitura, embora a leitura não seja um procedimento para ensinar a escrever, suas estratégias são defendidas pela orientação pedagógica do programa, assim, ler é um processo complexo que envolve: decodificação, antecipação, inferência, seleção e verificação, para que o leitor se aproprie de um significado. Assim, os pequenos textos, como as parlendas, cantigas de roda e outros que as crianças tenham memorizado são utilizados como atividades de leitura, onde as crianças possam localizar determinadas palavras, com destaque para o sentido do texto, embora não haja enfoque para os aspectos linguísticos, como a fonética, fonologia, morfologia, sintaxe.

O repertório do programa é composto de diversos gêneros textuais num esforço de formar professores que proporcionem aos seus alunos a maior variedade possível de textos, de modo que eles compreendam os mecanismos que os diferenciam e identifiquem a singularidade de cada um, de fato aproximar as crianças de forma agradável dos materiais de leitura (livros, revistas, gibis) é valioso, porém há necessidade de que elas possam decifrar, significar, ler. Ainda, para Chartier (2007):

Os manuais de leitura programam, geralmente, uma pedagogia coletiva, através de uma progressão única, cuja vantagem é fazer da turma uma comunidade de trabalho. Todos lêem os mesmos textos, fazem os mesmos exercícios que se tornam a experiência compartilhada do grupo e constitui a sua memória. Pode-se, então, lembrar em sala de aula o que foi feito “por todo mundo”, mesmo que nem todos tenham alcançado os objetivos. Os textos lidos em voz alta são compartilhados, e as crianças que têm dificuldade em lê-los sozinhas sabem exatamente o que aconteceu ao herói da história no episódio do dia. Para ser eficaz (e suportável para a maioria dos alunos), essa pedagogia visa a um nível de desempenho médio e supõe idealmente que a turma “avança”. Na realidade, os professores percebem os limites dessa ficção e não sabem o que fazer com as crianças que “perderam o pé”. É preciso esperar? Dar a elas outra coisa para fazer? Como colocar em prática uma “pedagogia diferenciada” que lhes permita progredir a partir de seu nível real? Imaginar que os alunos que tiveram dificuldades poderiam ter um atendimento, mais tarde, à parte ou em pequenos grupos, com ajuda particular, permanece no terreno das boas intenções. Quando ocorreriam tais recuperações? Seria, imediatamente, no tempo da sala de aula, que se deveria agir; entretanto, o professor nem sempre está disponível nesse momento (p. 156-157).

O *Ler e Escrever* considera as mudanças ocorridas dentro e fora do país que tiveram como consequência a transformação das ideias que permeiam a alfabetização, assim, tem como pressupostos teóricos a concepção construtivista e os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, publicados no livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1999). Segundo as autoras,

“os métodos não oferecem mais do que sugestões, incitações quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento” (p. 30).

A proposta de alfabetização que norteia o programa – baseada em gêneros discursivos e numa concepção construtivista da aprendizagem – conta com um professor alfabetizador que tenha uma relação fecunda com os bens culturais, em especial, com a leitura. Ao entender que ensinar a ler requer o conhecimento do uso adequado da leitura nas práticas sociais, o programa pretende que os professores alfabetizadores utilizem recursos de textualização, de modo a evitar que os alunos realizem atividades sem significação. Desse modo, busca-se delimitar práticas de ensino e aprendizagem em que os textos são apenas objeto material e físico que dá lugar a junção de letras, sílabas, palavras e frases. É um programa de aprofundamento cuja apropriação do que é proposto é diferenciada e o seu objetivo principal é desenvolver a competência profissional dos que ensinam a ler e a escrever.

2.3. O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor

Como mencionado anteriormente, cada Guia é destinado a uma série ou ano especificamente, desse modo, o desenvolvimento do breve exame do material foi baseado nos seguintes procedimentos: primeiramente realizei a leitura do Guia (2ª série) com o objetivo de localizar textos e imagens que tratavam direta ou indiretamente, ou mesmo mencionavam algum apontamento em relação à formação continuada de professores. Em seguida, examinei os textos e as imagens que indicavam a linha editorial do Guia para compreender o contexto em que estavam inseridos. Prossegui, então, à análise dos textos, e, por fim, elaborei algumas perguntas mais precisas como forma de orientação na retomada do material com vistas a destacar as ideias mais importantes.

Assim, concentrando os pressupostos teórico-metodológicos relacionados aos estudos dos livros, sobretudo aos enfoques da bibliografia material, conforme estudos a partir da história do livro e da leitura (Chartier: 1994, 1996) e, especialmente da história do livro didático (Choppin, 2002), compreendi que o livro é fruto de diversas práticas culturais que resultam em um produto, o próprio livro, que, além do texto, também é um objeto, e pode ser visto como fonte de pesquisa, portanto é possível examinar sua materialidade. Tomando o Guia como uma fonte para análise do trabalho docente de alfabetização e verificando alguns

dados tais como instruções dadas ao professor, nomes de autores, configurações textuais das lições, ilustrações podemos identificar as tendências metodológicas de um período e mesmo as questões ideológicas introduzidas. Por outro lado, se tomamos o Guia como objeto físico que necessita obedecer a certas regras para sua fabricação é preciso enxergar determinadas materialidades que conduzem a uma leitura.

Nessa perspectiva são os estudos da edição que permitem compreender condições que determinam a sua produção e distribuição. Estes poderes de fabricação e difusão cultural não se explicam apenas pela tendência metodológica que um livro carrega, mas pela rede editorial da qual ele faz parte, com suas técnicas e jogos que comportam captação de autores de possível sucesso e penetração, posições de uma editora no cenário da edição e também os aspectos materiais do livro, especialmente aqueles relacionados à fabricação, a matéria prima utilizada, o seu formato e organização da página, os recursos e técnicas utilizados, os acordos de distribuição, etc. Assim, os discursos e a prática da alfabetização se cruzam com a produção editorial nas páginas do Guia em questão.

Considerando especificamente o Guia, as dimensões da “materialidade” indicam as possíveis modalidades de manipulação e uso desse tipo de texto. Assim, enquanto parte da história das leituras “profissionais” do corpo docente, a reconstituição do processo de produção e circulação do repertório aqui examinado tem por objetivo principal identificar como, por meio deles, o exercício do magistério foi construído, pensado, dado a ler (Chartier, 1990). Nessa perspectiva, o intuito é compreender os modos pelos quais saberes específicos foram transmitidos por meio de um tipo de material didático, amplamente distribuído entre os docentes, em face aos programas de formação continuada em questão.

Desse modo, observa-se no Guia que alguns dos resultados aparecem integrados ao texto, considerando o fato de que esse breve exame foi composto por várias entradas, cada uma referente a um aspecto do Guia: 1) Identificação; 2) Autoria; 3) Conteúdo; 4) Estrutura geral; 5) Referências; 6) Materialidade; 7) Fotos; 8) Gráficos; 9) Ilustrações; 10) Propostas de atividades; 11) Quadros e 12) Tabelas. Assim, notaram-se quantas vezes essas referências apareceram ao longo das páginas e o modo pelo qual isso aconteceu. No caso dos autores, por exemplo, verificou-se apenas se os seus nomes foram citados, se foram transcritos trechos de suas obras, se eles foram referidos no corpo do texto ou na bibliografia. De modo geral, verifica-se que o material é descritivo, ou seja, apresenta uma proposta “ideal” para o

desenvolvimento de cada atividade pedagógica incluindo o tempo de duração e não oferece as respectivas respostas para o professor, o que exige estudo prévio, de modo a garantir a sua “eficácia” na sala de aula, embora não seja possível assegurar que tal estudo ocorra, ou que este esteja “adequado”, ou ainda que tais atividades promovam o sucesso escolar dos alunos.

Considerando os pressupostos dos programas encontrados no Guia, mediante a sistematização das informações examinadas e pautando-se nas observações de Roger Chartier (1990) quanto à importância das investigações sobre os “suportes do texto” – disposições tipográficas; organização das páginas; apresentação de ilustrações e outros tipos de recursos técnicos por meio dos quais os livros chegaram aos leitores – e mais especificamente sobre a relação dos professores com o objeto “livro”, neste caso, com o Guia, cabe destacar que estes são distribuídos aos professores para estudos e planejamento das aulas fora do ambiente escolar. De maneira geral, a organização do Guia apresenta a seguinte estrutura – expectativas de aprendizagem¹³ para língua portuguesa e matemática e calendário escolar referentes ao respectivo ano letivo; orientações didáticas; índice de atividades de leitura e escrita e matemática compatível com a Coletânea de Atividades do aluno.

Espera-se que a disponibilidade do material ao longo do ano letivo estreite mais o contato do professor com o Guia, o que pode favorecer um determinado tipo de apropriação, entretanto, há que se considerar que isso não significa que esse estreitamento esteja ocorrendo. Para Chartier (1996), a materialidade dos suportes “passa a ser inalienável do espírito das representações a que seus usos deram margem” (p. 11). A relação das leitoras com o texto propriamente dito tem ligação direta com os protocolos de leitura estabelecidos pelo autor (que são dispositivos da escrita). Ainda, quanto à materialidade do Guia, este oferece – índice; bibliografia; introdução; apresentação; avaliação; gráficos, tabelas e quadros; ilustrações e fotos; legislação; descrição (escritas infantis realizadas pelos alunos da Rede Municipal); atividades e projetos pedagógicos conjugado com a Coletânea de Atividades do aluno.

Como um veículo de amplo alcance, sendo produzida pelo e para o campo educacional, seria importante, conforme propõe Bourdieu (2004) ao discorrer sobre o campo científico, verificar o grau de autonomia do campo do qual a publicação faz parte. Ou seja,

¹³ Conforme mencionado anteriormente, as expectativas de aprendizagem encontram-se nas *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I*, publicadas pela SEE-SP em 2006.

refletir sobre quais demandas e discussões o Guia atende e verificar se as demandas científicas são de fato as que ganham maior importância ou se pesam outras, considerando que a própria constituição de um Guia nesses moldes faz parte das estratégias para a conquista da autonomia. A produção sobre o tema da formação continuada de professores alfabetizadores pode ser vista como uma necessidade ou demanda própria ao campo da educação, mas está também fortemente vinculada aos interesses do Estado e da política, ou mesmo do crescente mercado da área.

Compreende-se no breve exame realizado que o Guia é a implantação do programa *Ler e Escrever* na sala de aula e suas recomendações e objetivos de uso indica que o referido Guia deverá direcionar o planejamento e a atuação do professor, desse modo, o material examinado apresenta mais prescrições do que orientações didáticas, conforme o próprio texto de apresentação – “Acreditamos que este Guia será muito útil em seu planejamento e, sobretudo, em suas decisões pedagógicas. Torcemos para que você e seus alunos se sintam suficientemente apoiados e seguros para poder inovar, recriar e dar novos significados às práticas educativas” (São Paulo/Estado, 2005). Observa-se que a prática pedagógica já construída pelo professor não seja capaz de garantir a aprendizagem dos alunos, portanto se faz necessário seguir as prescrições detalhadas do Guia para mudar a própria prática com segurança.

Ainda, no mesmo texto de apresentação do material encontramos “Este Programa tem como meta melhorar a qualidade da alfabetização e, por conseguinte, a aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento” (São Paulo/Estado, 2005). O que afirma a existência de uma ineficiência nos processos de escolarização, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental público, determinantes na continuidade dos estudos subsequentes.

Os exemplares do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor da 2ª série:



2ª série - Vol. 1



2ª série - Vol. 2

A princípio, a tendência marcante verificada com a leitura do conjunto de textos do Guia está vinculada à valorização dos saberes da formação continuada e do trabalho em sala de aula. O modo de lidar com essa problemática foi explicitamente colocado na Carta de Apresentação do Guia, nas palavras da Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro:

Vocês, professores, são peças-chave neste processo, pois são vocês que, dia após dia, estão com os alunos. Entretanto, cabe a nós, gestores de políticas públicas, apoiá-los, subsidiá-los e compartilharmos a responsabilidade por essa tarefa. Por isso, iremos concentrar esforços e investir na formação continuada de educadores e gestores das escolas e Diretorias de Ensino, adquirir acervos de livros, melhorar as condições físicas e institucionais da Rede e disponibilizar recursos e materiais de apoio para tornar viável o alcance desse objetivo” (*Ler e Escrever*. Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Carta de Apresentação. São Paulo: FDE, 2008).

Portanto, busca-se sintetizar e analisar brevemente as principais ideias e posicionamentos dos textos referentes ao tema da formação continuada de professores alfabetizadores. A primeira referência importante diz respeito à indicação da Equipe do programa *Ler e Escrever* que afirma “que nenhum material, por melhor que seja, dá conta de resolver todas as mazelas da educação”, assim torna-se um desafio para os programas oficiais de capacitação docente reunir formação de qualidade e atendimento amplo, no entanto, a Equipe também afirma que “este Guia será útil em seu planejamento [do professor] e, sobretudo, em suas decisões pedagógicas”, reportando-se ao percurso de constituição dos programas oficiais de formação continuada para professores alfabetizadores desde o surgimento do PROFA, em 2001, idealizado por Telma Weisz e criado a pedido do MEC. Destinado a professores de educação infantil e ensino fundamental – incluídos os alfabetizadores de adultos.

O exame do Guia, tal como foi levado a efeito, inclui-se numa história das leituras para professores, porque esses textos participam da produção e circulação de saberes no espaço desse grupo enquanto livros escritos para darem conta do ensino de disciplinas do currículo das escolas públicas estaduais. Trata-se de um dos instrumentos usados na tentativa de instaurar modalidades de percepção e ação no exercício do magistério, colaborando para a constituição de uma cultura profissional docente, conforme os descritos de Alain Choppin acerca do livro:

Enfim, é preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação, etc.), realização material (composição, impressão, encadernação, etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso a técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seu descarte são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários, etc.) e de produzir debates e polêmicas (2004, p. 553-554).

Ao destacar os saberes pedagógicos em curso acerca do ensino da leitura e escrita no Guia, é importante considerar que esse material atuou de forma significativa na difusão e circulação desses saberes: os métodos de ensino da leitura e escrita, os componentes necessários a esse ensino, os gêneros textuais em circulação, os elementos da cultura escolar, que ultrapassaram o espaço da escola e se fizeram conhecer pelas páginas do referido Guia.

CAPÍTULO III

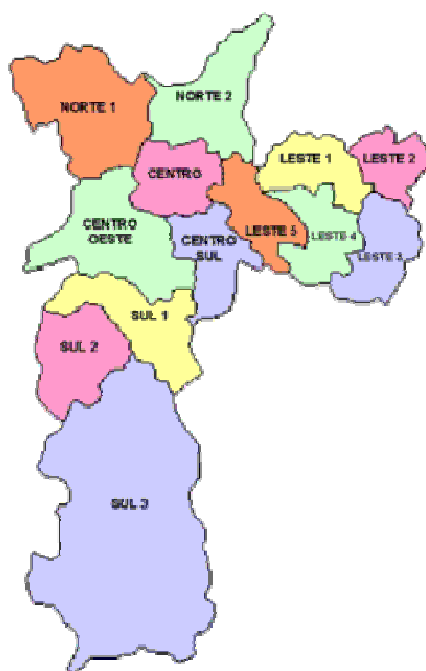
O PERCURSO DA PESQUISA E OS SEUS SUJEITOS

Neste capítulo, relatam-se os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa que tem como base as entrevistas realizadas em 2010 com as dez professoras alfabetizadoras pertencentes à Diretoria de Ensino – Região Leste 5 da capital de São Paulo e que participaram dos programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*. Tais professoras fazem parte de seis escolas que tiveram aproveitamento diverso nas provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) de língua portuguesa dos 3º e 5º anos do ensino fundamental, no período de 2008 a 2010. Utilizaram-se esses dados para definir as escolas onde se realizou a pesquisa pelo fato de esse sistema de avaliação ter sido organizado dentro dos mesmos princípios norteadores dos referidos programas de formação continuada, coordenados pela equipe de Telma Weisz¹⁴. Ao se adotar esses dados como critério para definição das escolas em que se buscou os sujeitos desta investigação, tendo em vista a afinidade existente entre o conteúdo das provas do SARESP e as concepções do *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*, não se pretende em hipótese alguma tomar os resultados obtidos nesse exame como indicativo do aproveitamento dos referidos cursos em questão nem do desempenho dos professores da rede estadual paulista. Antes de detalhar os procedimentos utilizados neste trabalho, apresenta-se uma caracterização da Diretoria de Ensino – Região Leste 5 da capital paulista, que abriga as escolas onde as professoras entrevistadas atuavam.

3.1. A Diretoria de Ensino – Região Leste 5

¹⁴ Em entrevistas com Telma Weisz – no sítio http://veracruz.edu.br/cevec_informa/06_2009/3.htm a autora relata “O Saresp de 2ª série está articulado com o programa *Ler e Escrever* e antes estava articulado com o *Letra e Vida*, que é o PROFA original do MEC com outro nome e outra capa” e afirma elaborar a prova de língua portuguesa para o Saresp de 2ª série desde 2003 – na revista *Nova Escola*, edição 251, abril de 2012, a autora também afirma responder pela implementação e supervisão do programa *Ler e Escrever* e pela elaboração da prova Saresp de 3º ano.

Figura 1 – Diretorias de Ensino da SEE-SP da capital de São Paulo



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)

A fim de iniciar este processo de pesquisa, procurei, em maio de 2010, a Diretoria de Ensino – Região Leste 5 (DE) da capital de São Paulo por ser de fácil acesso para mim e abranger 36 escolas públicas estaduais de ensino fundamental I com 494 professores efetivos e 553 professores não efetivos de educação básica I (PEB I)¹⁵. É importante notar que a referida diretoria concentra a maior parte das escolas com bom desempenho no SARESP¹⁶. O SARESP é realizado pela SEE-SP na rede pública paulista de ensino desde 1996, anualmente, mediante a aplicação de provas aos alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, nos componentes curriculares língua portuguesa e matemática, e alternadamente nos componentes curriculares ciências da natureza (ciências, física, química e biologia) e ciências humanas (história, geografia, filosofia e sociologia), podendo ser comparados os resultados entre si, ano após ano, e desde 2007, aos resultados da avaliação nacional SAEB/Prova Brasil de língua portuguesa e matemática, devido a escala de

¹⁵ As informações estão disponíveis no sítio http://drhu.edunet.sp.gov.br/a_principal/index.asp e referem-se a maio de 2012, Dados Estatísticos, Classes Docentes – Cargo x Categoria.

¹⁶ As informações estão disponíveis no sítio <http://saresp.fde.sp.gov.br>

proficiência do SARESP estar na mesma métrica utilizada pelo SAEB, conforme informações contidas no sítio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)¹⁷.

Nas tabelas apresentadas a seguir podemos comparar os resultados obtidos em língua portuguesa (nos 3º e 5º anos do ensino fundamental), nessa avaliação entre 2008 e 2010, pela DE com os dados do restante do estado de São Paulo, subdivididos entre a Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), constatando, assim, que a referida diretoria concentra a maior parte das escolas com bom desempenho nessa avaliação externa. Os pontos da escala do SARESP de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental foram agrupados em 5 níveis de proficiência– Insuficiente, Regular, Bom, Muito Bom e Excelente – definidos a partir das expectativas de aprendizagem¹⁸ (conteúdos, competências e habilidades) estabelecidos para cada ano/série e disciplina no Currículo do Estado de São Paulo, e estão descritos na **Tabela 4**.

Tabela 4 – Escala de desempenho de língua portuguesa do SARESP – 3º ano do ensino fundamental da rede pública estadual (2008-2010). Pontos possíveis: 0 a 72 pontos.

Níveis de Proficiência		Pontuação	Descrição do Nível
Insuficiente	1	0 a 7	Os alunos escrevem sem correspondência sonora.
	2	8 a 14	Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética.
Regular	3	15 a 43	Os alunos escrevem com correspondência sonora alfabética; produzem texto com algumas características da linguagem escrita, no gênero proposto (conto); e localizam, na leitura, informações explícitas contidas no texto informativo.
Bom	4	44 a 53	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita, no gênero proposto (conto); e lêem com autonomia, fazendo inferências a partir do texto informativo.
Muito Bom	5	54 a 68	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita, no gênero proposto (conto); produzem texto com algumas características da linguagem escrita, a partir da situação de leitura autônoma (conto) com apoio de exemplo (recomendação de leitura).
Excelente	6	69 a 72	Os alunos escrevem com ortografia regular e produzem texto com características da linguagem escrita, tanto no gênero proposto (conto) como em situação de leitura autônoma (conto) com apoio de exemplo (recomendação de leitura).

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)

¹⁷ As informações estão disponíveis no sítio <http://saresp.fde.sp.gov.br>

¹⁸ Conforme mencionado anteriormente, as expectativas de aprendizagem encontram-se nas *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I*, publicadas pela SEE-SP em 2006.

As especificações da escala de desempenho do SARESP dadas na **Tabela 4** se referem aos resultados de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental apresentados na **Tabela 5**, o que mostra uma pequena redução na média de pontos em 2010 comparado ao período 2008-2009 quando a pontuação na referida DE foi superior à Rede Estadual, COGSP e CEI.

Tabela 5 – Resultados do SARESP – 3º ano do ensino fundamental de língua portuguesa da rede pública estadual (2008-2010). Pontos possíveis: 0 a 72 pontos.

	2008		2009		2010	
	pontos	%	pontos	%	pontos	%
Rede Estadual	48,7	67,6	48,6	67,5	48,1	66,8
Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo	47,8	66,4	47,8	66,4	46,9	65,1
Coordenadoria de Ensino do Interior	50,2	69,7	50,3	69,8	50,8	70,6
Diretoria de Ensino – Região Leste 5 da capital	50,9	70,7	52,7	73,3	47,3	65,7

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)

A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão situados em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores – a lógica é a de que quanto mais o aluno avança ao longo da escala, mais habilidades terá desenvolvido. Os pontos da escala do SARESP de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental foram agrupados em 4 níveis de proficiência– Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado – definidos também a partir das expectativas de aprendizagem e estão descritos na **Tabela 6**.

Tabela 6 – Classificação e descrição dos níveis de proficiência de língua portuguesa do SARESP – 5º ano do ensino fundamental da rede pública estadual (2008-2010). Escala de 0 a 500.

Classificação	Níveis de Proficiência	Escala	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	< 150	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	150 a < 200	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	200 a < 250	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	> 250	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do

			requerido no ano/série escolar em que se encontram.
--	--	--	-----------------------------------------------------

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)

Já as especificações dos níveis de proficiência do SARESP apresentados na **Tabela 6** referem-se aos resultados de língua portuguesa do 5º ano do ensino fundamental apresentados na **Tabela 7**.

Tabela 7 – Resultados do SARESP – 5º ano do ensino fundamental de língua portuguesa da rede pública estadual (2008-2010). Escala de 0 a 500 pontos.

	2008	2009	2010
Rede Estadual	180,0	190,4	190,4
Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo	177,3	187,1	187,7
Coordenadoria de Ensino do Interior	185,1	197,2	196,6
Diretoria de Ensino – Região Leste 5 da capital	188,8	201,1	199,4

Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)

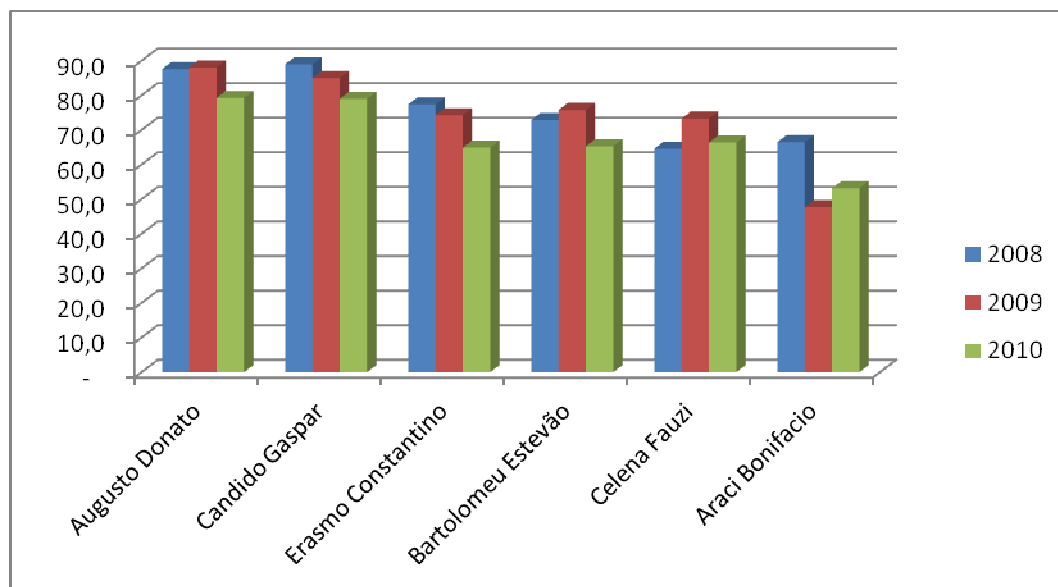
Observa-se que a pontuação na referida DE é superior às médias de pontuações da Rede Estadual, COGSP e CEI, embora o SARESP tenha estabelecido como padrão de desempenho esperado o nível Adequado para cada um dos anos/séries e disciplinas avaliadas. Como se constata pelos valores apresentados na **Tabela 7**, em língua portuguesa esse nível corresponde às médias de pontuações de 188,8 em 2008; 201,1 em 2009; 199,4 em 2010 para os 5º anos do ensino fundamental, o que demonstra uma pequena aproximação e oscilação entre os níveis Básico e Adequado nesse período.

3.2. Detalhando os procedimentos de pesquisa

Tendo em vista os dados apresentados anteriormente, foi possível selecionar escolas pertencentes à diretoria de ensino escolhida com diferentes desempenhos no SARESP e entrar em contato com as professoras alfabetizadoras entrevistadas para esta pesquisa. Vale lembrar que os programas em questão abrangem todas as 36 escolas públicas estaduais de ensino fundamental I vinculadas à respectiva DE, o que implicaria, como foi mencionado anteriormente, lidar com uma amostragem estatística que considerasse grande número de variáveis, ou extrair um número grande de professores, de modo a garantir uma amostra aleatória.

A facilidade de acesso físico era um critério importante, porém o fundamental era que as professoras das escolas concordassem com a realização da pesquisa e mostrassem disposição em colaborar. O tipo de inserção urbana das escolas a serem escolhidas – central, de periferia – assim como a caracterização socioeconômica da população atendida não era decisivo enquanto critérios de escolha, frente aos temas de minha investigação. O gráfico a seguir das seis escolas selecionadas – com nomes fictícios para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa – mostra o desempenho diferenciado de cada uma delas no SARESP no período de 2008 a 2010.

Gráfico 3 – 6 escolas de ensino fundamental I da rede pública estadual pertencentes à Diretoria de Ensino – Região Leste 5 e seus resultados no SARESP de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental (2008-2010).



Fonte: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)

Em seguida, foram organizados questionários e roteiros de entrevistas, tendo em vista as trajetórias dessas professoras: a origem social e familiar, as experiências de formação e de caráter profissional. Para dar maior consistência à caracterização destas professoras, o questionário e o roteiro da entrevista semiestruturada foram aplicados, num primeiro momento, a um sujeito, para se verificar a adequação da formulação das questões e o tempo aproximado para a realização da entrevista. O pré-teste ocorreu na residência de uma professora que de modo gentil disponibilizou tempo e espaço para me receber. A partir de então, foram feitas poucas alterações e em seguida, definidos os sujeitos, professoras dos anos iniciais da rede pública estadual de São Paulo, com diferentes atuações acerca da origem

social, das trajetórias de formação escolar e profissional, dos hábitos de lazer e cultura, as quais foram entregues os questionários e com as quais foram realizadas as entrevistas, considerando as experiências vivenciadas nos programas de formação continuada *Letra e Vida e Ler e Escrever* e da sua influência sobre a própria prática enquanto alfabetizadoras.

Setembro de 2010 foi um momento de organização para as escolas da rede pública estadual, que mobilizavam intensamente seus alunos a se prepararem para o SARESP. Em meus contatos com as escolas escolhidas, pude perceber que esse momento gerava um clima de incerteza, o que restringiu a minha entrada nessas escolas e dificultou minhas primeiras abordagens. Sendo assim, foi possível apenas visitar as escolas e me apresentar às diretoras e professoras-coordenadoras, como professora da rede, “colega de trabalho” e pesquisadora, como também solicitar a autorização para a posterior realização da pesquisa. Após a aplicação das provas do SARESP, haveria certa expectativa quanto aos resultados, mas nenhum impedimento quanto à realização desta pesquisa nas referidas escolas. Todas as professoras foram devidamente comunicadas quanto ao teor desta investigação e consultadas no que diz respeito ao seu interesse em participar da mesma.

Em novembro de 2010, considerando as professoras alfabetizadoras que haviam manifestado explicitamente sua vontade de participar da pesquisa, revisei as seis escolas escolhidas provida dos questionários que foram respondidos por dez professoras. A partir dessas informações – que demonstraram algumas das características bastante homogêneas no interior daqueles grupos – optei por entrevistar as dez professoras. Os critérios foram buscar abranger a maior diversidade possível em termos de características como idade, formação profissional, tempo de serviço e tipo de vínculo.

Alguns dos dados coletados através dos questionários foram organizados no **Quadro 3** no qual a primeira coluna registra a identificação da escola; a segunda coluna, o nome da professora; em seguida aparece o campo onde fica indicada a turma, por ano; os próximos dados trazem a informação se a professora cursou ou não o *Letra e Vida*, aderiu ao *Ler e Escrever* considerando que o programa é inserido na sala de aula através da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e dos materiais didáticos (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor, Coletânea de Atividades para o aluno, acervo literário). Cabe ressaltar que para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes das escolas e das professoras foram trocados.

Quadro 3 – Síntese dos dados coletados (2008-2010)

Escolas	Professoras	2008/ anos	2009/ anos	2010/ anos	Cursou o <i>Letra e Vida</i>	Participa do <i>Ler e Escrever</i>
Augusto Donato	Celina	2º	3º	3º	sim	sim
	Manuela	2º	3º	3º		
	Ana	4º	3º	2º		
Candido Gaspar	Catarina	3º	4º	3º	não	sim
	Denise	5º	2º	2º	sim	
Erasmus Constantino	Clarice	2º	3º	2º	sim	sim
Bartolomeu Estevão	Nadia	3º	5º	1º	sim	sim
	Elisa	3º	2º	4º		
CelenaFauzi	Gisele	2º	2º	1º	sim	sim
Araci Bonifacio	Sofia	3º	3º	1º	sim	sim

Fonte: Questionários/SEE-SP

Diante de tais dados, observa-se que as professoras participantes, exceto uma, cursaram o *Letra e Vida*. Nas escolas com melhor desempenho no SARESP houve uma tendência de a professora permanecer com a mesma turma de alunos na passagem do 2º para o 3º ano do ensino fundamental, o que nos remete a norma da SEE-SP de permanência do professor alfabetizador na mesma turma de alunos na aprovação para o ano seguinte. Conforme a Resolução SE nº 79 publicada em 30 de novembro de 2006, que estabeleceu que o professor da 2ª série (3º ano) deve permanecer, preferencialmente, com seus alunos da 1ª série (2º ano) do ano anterior, e o mesmo deveria acontecer com as séries (anos) seguintes, configurando um ciclo de aprendizagem de dois anos, restabelecendo, portanto, o tipo de organização presente no antigo Ciclo Básico (CB), tendo sido adotado pelo MEC, a partir de 1997, por ocasião da elaboração do PCN, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Retornei às escolas, em dezembro de 2010, para a realização das entrevistas, que visavam a explicar aspectos pouco desenvolvidos nos questionários. Com autorização das respectivas diretoras e professoras-coordenadoras, procurei individualmente essas professoras, a fim de marcar um horário para a entrevista, esclarecendo que gostaria de aprofundar as informações obtidas no questionário e saber um pouco sobre suas trajetórias de vida profissional. A pedido delas, as entrevistas foram realizadas no próprio mês de dezembro, durante a HTPC, ou seja, nas horas em que deveriam permanecer na escola para participar de

reuniões pedagógicas, ou apenas cumprir o horário de trabalho devido a proximidade das férias escolares e o número reduzido de alunos.

Apenas a professora Catarina propôs-me realizá-la durante suas aulas, enquanto as crianças desempenhavam suas tarefas, com número bastante reduzido de alunos, devido à proximidade do término do ano letivo, e assim foi feito. Todas as demais entrevistas foram realizadas em dezembro de 2010, durante o cumprimento do horário pedagógico das equipes, tanto no período matutino, como no vespertino, em salas de aula e/ou sala de informática que permaneciam desocupadas nesses horários. Em sua totalidade foram gravadas por mim e duraram em média uma hora e meia.

Essas conversas foram cheias de depoimentos reveladores e emocionados, e de olhares, olhos marejados de lágrimas, sorrisos, risadas, gestos e rubores, que o gravador de voz não pôde registrar. As professoras já haviam tido contato comigo, já sabiam que eu também “partilhava o chão da sala de aula”, o que motivava uma recíproca consideração, principalmente porque conhecíamos o interior da sala de aula e isso, de certa forma, nos aproximava. A essa altura, acredito que elas já se sentiam um pouco participantes da minha pesquisa, pois demonstravam interesse sobre o andamento do trabalho, como se deu o meu ingresso na pós-graduação, como seria a produção após as entrevistas, como era conciliar trabalho e estudos, enfim, cobravam o acesso aos resultados: “Espero que eu possa te ajudar no seu trabalho (...) e que depois você me conte como foi” (Clarice).

A realização das entrevistas e a análise de seu conteúdo tiveram como base a discussão feita por Bourdieu (2007), em sua obra, *A miséria do mundo*, a respeito dos pressupostos epistemológicos da utilização desse procedimento de pesquisa para os estudos sociológicos. As entrevistas foram transcritas e revisadas por mim com o objetivo de verificar as temáticas propostas nesta investigação. Nessa revisão, feita na medida em que ouvia novamente as gravações digitais, procurei registrar as inflexões de voz, e confrontar os dados do contexto registrados em seguida às entrevistas, com o próprio áudio, enfim, uma tentativa de coletar todo tipo de informação que ajudasse na compreensão das falas transformadas em texto, o que é sempre uma passagem difícil e incompleta. Esse processo evidenciou de maneira decisiva a importância de alguns registros de campo, onde apareciam tanto as conversas informais quanto a “continuação” das entrevistas, quando o gravador era desligado e importantes dados surgiam.

Foram ao todo 45 horas de visitas às escolas, entre as quais 12 horas de entrevistas gravadas e transcritas que ocorreram no período entre setembro e dezembro de 2010. Durante esses quatro meses, as equipes de diretoras, professoras-coordenadoras e professoras das escolas receberam-me com atenção e paciência, atenderam minhas solicitações e, visivelmente, me inseriram no cotidiano da escola. De certa forma, observei um receio inicial, por parte das equipes das escolas, que demonstraram duas maneiras distintas de se relacionarem comigo, uma foi mais acolhedora pelo fato de ser professora da rede, já a outra inibiu, em parte, a minha aproximação devido à própria realização da pesquisa, embora as duas maneiras tenham contribuído para o encaminhamento desta investigação.

A primeira dessas maneiras para me inserirem em seus espaços era tratar-me como “colega” de trabalho, assim, especialmente quando iniciei as visitas nas escolas, vi-me apresentada aos demais funcionários e professoras como colega: “Essa é nossa colega, ela veio conhecer nossa escola (...) e depois ela vai conversar com a gente” (Ana). Essa identidade atribuída não me desagradava, pelo contrário, eu considerava realmente estar ali para partilhar, pois apesar de uma experiência de seis anos como professora da rede, tudo nas escolas era novidade para mim – eu jamais estivera na escola fora do papel de aluna e professora atualmente. E as diretoras, professoras-coordenadoras e professoras pareciam sentir-se confortáveis quando me percebiam como colega de trabalho. Essa identificação pode ter resultado de minha postura de ouvinte, intervindo o mínimo, evitando diálogos tensos, dirigindo-me mais a cada uma individualmente que ao grupo e, uma vez estabelecido certo vínculo, sendo depositária de depoimentos reveladores e emocionados, a ponto de a professora Catarina declarar ao término da entrevista: “Agora eu me sinto tão bem, para mim foi uma terapia. Eu recordei o passado, as coisas que eu vivi, falei tudo o que eu queria falar e me fez tão bem”.

A segunda identidade atribuída era a de pesquisadora, decorrente de ser mestranda e estar vinculada à Universidade de São Paulo, ecoava como um ser superior. Nesses momentos, para mim os mais difíceis e incômodos, a reação principal era de rejeição e desconfiança, combinadas a insegurança e admiração, que se traduziam sejam em comportamentos de exibição (“Minha irmã é doutora em astrofísica”; “Já fiz muitos cursos, mas agora não tenho mais tempo”; “Eu também ia fazer mestrado, mas tinha que trabalhar, então não sobrava tempo”); sejam em afirmações da dominação da prática e da experiência sobre a teoria, todas elas demandas articuladas ao tipo de divisão do trabalho intelectual que

se verifica em nossa sociedade. Essa maneira pode ter resultado de minha postura de pesquisadora, buscando investigar o interior da escola, o que dificultou, em parte, a minha aproximação, embora a primeira identidade atribuída tenha colaborado significativamente para a realização desta pesquisa.

Em minha construção de análises, interpretações e explicações, busquei considerar essas identidades, procurando entender a que interlocutora as professoras estavam se dirigindo e as consequências dessa inter-relação sobre suas ênfases, silêncios e repetições. Na verdade, cada um desses lugares e sua combinação complexa, refletem as contradições de um processo de pesquisa como este: aprendiz e ao mesmo tempo prelado, confiante que no momento seguinte traz a público seus depoimentos. Evidentemente, os depoimentos orais das professoras foram transcritos para textos, em seguida reescritos, recortados e interpretados. Com base na análise dos questionários e das entrevistas evidenciam-se as singularidades das trajetórias das professoras investigadas e as formas de interação que se estabeleceram entre nós no percurso da pesquisa, de modo a apreender a maneira pela qual elas veem o seu processo de formação e as práticas que foram construindo ao longo de sua experiência profissional. Com referência às entrevistas, o sociólogo francês Pierre Bourdieu declara:

Na transcrição da própria entrevista, que faz o discurso oral passar por uma transformação decisiva, o título e os subtítulos (sempre tomados das palavras dos entrevistados) e sobretudo o texto que fazemos preceder ao diálogo, estão lá para direcionar o olhar do leitor para os traços pertinentes que a percepção distraída e desarmada deixa escapar. Eles têm a função de lembrar as condições sociais e os condicionamentos, dos quais o autor do discurso é o produto, sua trajetória, sua formação, suas experiências profissionais [...] (2007, p. 10).

Sobre essas transcrições elaborei interpretações a partir dos referenciais teóricos, das indagações e informações relevantes que “a percepção distraída e desarmada deixa escapar” (Bourdieu, 2007), em um esforço de compor dados para esta investigação. E essa interpretação foi longa, difícil e exigiu muita paciência e constância, num processo que passou por pelo menos três fases distintas: a leitura e releitura das transcrições das entrevistas; o estabelecimento de categorias que reúnem a interpretação de cada depoimento individualmente, ao lado de categorias gerais que o conjunto permite abordar; e a escrita e reescrita dos perfis de cada categoria.

Cada uma dessas fases, contudo, implicou um retorno às discussões teóricas, cujo desenvolvimento fiz paralelamente à investigação e às primeiras tentativas de escrever sobre

cada categoria. O esforço de evitar a simples descrição e buscar a integração entre observação e reflexão teórica, e de articular os acontecimentos locais à história e às relações sociais mais amplas tornou-se um movimento concreto dentro de mim, na medida em que eu circulava entre o material empírico e as leituras teóricas, mas exteriorizá-los foi um grande desafio. Os primeiros perfis foram redigidos e reinterpretados para ganhar significados diversos, e ao mesmo tempo, esse percurso não se fez por si só, suas marcações não se estabeleceram apenas a partir de premissas teóricas e sim, como resposta às necessidades de interpretação e aos desafios colocados pelos depoimentos. A cada retomada do material empírico, a teoria foi aperfeiçoada, nuançada ou delineada; a cada releitura da teoria, as descrições se tornaram mais analíticas. No próximo item, será apresentada uma caracterização das professoras participantes desta pesquisa tendo em vista os dados coletados mediante o questionário disponibilizado no **Anexo II**.

3.3. Conhecendo as professoras alfabetizadoras entrevistadas

No quadro a seguir é apresentada uma síntese dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, como dito anteriormente, os nomes das professoras foram mudados para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 4 – Síntese dos questionários aplicados/entrevistas realizadas (2010)

Professora	Idade	Formação	Leciona na rede há	Efetiva	Data da entrevista	Duração	Local
Celina	46	Magistério/ Pedagogia	24 anos	sim	15/12/2010	1:51:25	escola
Manuela	47	Pedagogia	5 anos	sim			
Ana	43	Magistério/ Pedagogia	8 anos	não	15/12/2010	1:26:55	escola
Catarina	62	Magistério	25 anos	não	17/12/2010	1:12:58	escola
Denise	44	Magistério/ Pedagogia	25 anos	não	20/12/2010	1:43:30	escola
Clarice	46	Magistério/ PEC	25 anos	sim	10/11/2010	1:26:11	residência
Nadia	34	Magistério/ Pedagogia	5 anos	sim	16/12/2010	1:14:40	escola
Elisa	50	Magistério/ Pedagogia	21 anos	não	16/12/2010	57:48	escola
Gisele	62	Magistério/ PEC	25 anos	sim	17/12/2010	57:50	escola
Sofia	51	Magistério/	15 anos	não	20/12/2010	1:33:44	escola

		Pedagogia					
--	--	-----------	--	--	--	--	--

Fonte: Questionários/Entrevistas/SEE-SP

Antes de mais nada, é importante ressaltar que o fato de todas as participantes desta pesquisa serem do sexo feminino tem a ver com o processo de composição do magistério no Brasil, especialmente no ensino básico. Uma pesquisa realizada pela UNESCO (2009) apontou 86,2% dos professores brasileiros de ensino básico no Brasil são do sexo feminino e 13,8% do sexo masculino. Da mesma forma, o censo do INEP (2009) revelou 81,5% do sexo feminino e 18,4% do sexo masculino. Essa feminização do magistério é discutida por diferentes autores, dentre os quais se podem destacar Almeida (1996), Catani (1997) e Penna (2007).

De acordo com Almeida (1996), a partir do início do século XX, devido à necessidade de formação de professores, foi atribuída à mulher a capacidade natural de cuidar de crianças, ou seja, a vocação para o ingresso no magistério:

Quando inaugurou-se em São Paulo a seção feminina da Escola Normal, segundo alguns historiadores, esta foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, às quais era interdito o sonho de um bom casamento, dado que este se apoiava necessariamente em bases econômicas. Sendo difícil casar-se, precisavam essas moças, para não ser um peso para a sociedade, conseguir um meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la como esposa e mãe. Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério (p. 74).

Todavia, na escola, os cargos administrativos eram ocupados por homens, enquanto as mulheres apenas lecionavam, de modo que a escola perpetuava a submissão vigente na sociedade patriarcal. No decorrer do século XX, os homens que se dedicavam à educação, tinham facilidades de obter promoções na carreira do magistério e no sistema educacional em geral, já a ascensão profissional das mulheres era muito difícil, o que as mantinha como professoras primárias por longo tempo.

Com o processo de industrialização, surgiu a necessidade de mão-de-obra especializada, o que ensejou a ampliação do ensino e incentivou o magistério feminino, uma vez que as mulheres ganhavam menos e, para expandir o ensino, o governo precisava gastar

menos com os professores. Como os homens não aceitariam salários menores, era necessário que as mulheres lecionassem, mas não pelo salário, e sim pela vocação:

Para que a escolarização se democratizasse, era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia – procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a ser ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que esse discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, 1997, p. 28-29).

De fato, observa-se que o exercício do magistério feminino está fortemente relacionado à ideia de vocação pelo fato de a mulher gerar, cuidar, educar e socializar os filhos durante a infância. Segundo Penna (2007, p. 80), “a feminização do magistério alterou o próprio exercício da função, que se viu desvalorizada ao ser associada a trabalho com características tidas socialmente como femininas, como cuidar de crianças”. Assim, a docência favoreceu o ingresso da mulher, embora perpetue a “feminização do magistério” e desvalorize a profissão.

Idade, experiência docente e formação (inicial e continuada)

Tabela 8 – Distribuição das professoras conforme a idade

Idade	número de respostas
30 a 39 anos	1
40 a 49 anos	5
50 a 59 anos	2
60 anos ou mais	2

Dentre as professoras que participaram desta investigação, constata-se que há diferenças quanto à faixa etária, sendo que 1 está com 34 anos, 5 estão na faixa etária dos 40 anos, 2 estão na faixa etária dos 50 anos e 2 estão com 62 anos de idade, o que nos remete a questão do tempo de exercício docente. Assim, verifica-se que também há diferenças quanto ao tempo de docência na rede pública estadual, sendo que entre as professoras que estão na faixa etária dos 40 anos de idade, duas estão há menos tempo na rede, 5 e 8 anos

respectivamente, enquanto as demais que estão com idade superior a 40 anos ultrapassaram 20 anos de carreira docente, com exceção de 1 que está com 51 anos de idade e 15 anos de docência.

Tabela 9 – Distribuição das professoras conforme o tempo na rede pública estadual

tempo	número de respostas
5 a 9 anos	3
10 a 19 anos	1
20 a 29 anos	6

Embora a maior parte das professoras investigadas tenha cursado o ensino fundamental e o médio e o magistério na rede pública, observa-se que se graduaram em instituições particulares, o que leva a crer que tais escolas de educação básica não lhes tenham dado condições para o acesso ao ensino superior público. Além disso, duas professoras cursaram o PEC.

Tabela 10 – Distribuição das professoras conforme a educação básica

Formação	Escola		
	pública	privada	pública e privada
ensino fundamental	9	-	1
ensino médio	7	2	1
Magistério	6	2	1

Observa-se que as professoras participantes, exceto uma, cursaram o Magistério, da mesma forma possuem formação no ensino superior, exceto uma, e duas cursaram o PEC (Programa de Educação Continuada – Formação Universitária), o que nos remete ao artigo 87 da Lei 9394/96 que determina que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício. O Estado de São Paulo, a partir de 1996, devido à exigência do Governo Federal, passou a adotar medidas de descentralização do poder, assumindo, no âmbito da sua jurisdição, a responsabilidade da formação de professores. Sendo assim, em meados de 2001, a SEE-SP em parceria com três grandes universidades paulistas: USP, UNESP e PUC-SP, criaram o Programa de Educação

Continuada (PEC) – Formação Universitária, que licenciou em Pedagogia os professores da rede pública estadual paulista, que possuíam formação em nível médio, ou seja, Habilitação para o Magistério, conforme a exigência do Governo Federal, em busca de garantir a melhoria da qualidade do ensino público.

Tabela 11 – Distribuição das professoras conforme a formação no ensino superior

graduação em São Paulo	número de respostas
PEC (Programa de Educação Continuada – formação universitária)	2
Pedagogia – instituição privada	7

Já quanto à formação continuada, metade das professoras pesquisadas estava realizando cursos, sendo que quatro participavam daqueles oferecidos pela SEE-SP e ministrados sob a coordenação da oficina pedagógica da diretoria de ensino escolhida. A professora Denise declarou: “Eu queria fazer o curso de Didática da Matemática, mas as vagas eram restritas, e já tinha uma professora da escola inscrita pela coordenadora”. Cabe mencionar que esses cursos com número reduzido de vagas são destinados preferencialmente a professores efetivos, de modo que ao menos um professor de cada escola participe da formação e seja ali um multiplicador, o que nem sempre ocorre. Ressalte-se ainda que o mediador entre a oferta do curso e a inscrição é o professor-coordenador da escola, e, na falta deste, o diretor, o que pode favorecer ou não o professor pleiteante.

Tabela 12 – Distribuição das professoras conforme estudos em andamento

formação continuada	número de respostas
didática da matemática (SEE-SP)	2
Libras (SEE-SP)	1
música (coral)	1
o ensino de 9 anos e a criança de 6 anos (SEE-SP)	1
não está estudando	5

Nota-se que a adesão aos cursos oferecidos vincula-se ao atendimento de demandas do trabalho. Segundo relata a professora Gisele: “Eu estou fazendo agora um curso sobre o

ensino de 9 anos e a criança de 6 anos, mas porque a diretora obrigou”. Já a professora Sofia conta: “Agora, eu fui atrás do curso de Libras; vou fazer o terceiro módulo. É complicado, muito complicado, mas eu encarei, porque você sabe que, hoje, está sujeita a receber todos, todos os alunos”.

Origem social e a relação com os bens culturais

Tabela 13 – Distribuição das professoras conforme o local de nascimento

cidade (estado) ou país	número de respostas
Santana do Ipanema (AL)	1
Barra do Bugres (MT)	1
Paranavaí (PR)	1
Portugal	1
São Paulo (SP)	6

A maioria das professoras nasceu no município de São Paulo, uma é natural de Paranavaí (PR) e migrou para a capital paulista com o marido e os filhos, uma é de Santana do Ipanema (AL), uma é de Barra do Bugres (MT) e uma é de Portugal, tendo ambas se mudado para a capital ainda crianças, com sua família de origem. Essa mudança lhes possibilitou acesso aos estudos e ingresso na carreira docente; embora as famílias de origem tenham sido indiferentes quanto à opção pelo magistério e apenas uma tenha incentivado a escolha, pode-se levar em conta a precária escolarização de todas as famílias, inclusive as paulistanas.

O processo de industrialização e urbanização da região Sudeste, principalmente do município de São Paulo, resultou num grande fluxo migratório de europeus – apesar da quantificação irregular, as taxas de imigração são significativas (Bassanezi; Scott; Bacellar; Truzzi, 2008). Da mesma forma, após a década de 1930, brasileiros dos mais variados lugares se mudaram para São Paulo em busca de melhores condições de vida, sobretudo de municípios menores e mais afastados das capitais.

Diante desses fatos, pode-se pensar que o migrante cria a expectativa de uma vida melhor quando decide sair de sua terra de origem e, quando não consegue a melhora esperada,

lança a expectativa ao filho, direcionando-o para o trabalho, cujo êxito acaba dependendo do estudo. Assim, o estudo do filho corresponde ao processo migratório dos pais, ou seja, se a vida do filho melhorar, a migração e o sacrifício passarão a ter sentido, pois, se os pais migraram mas não prosperaram, ao menos o futuro do filho pode ser bem-sucedido, e o pai verá sentido em sua própria migração, uma vez que entende que, se tivesse ficado em seu lugar de origem, o filho não teria as mesmas possibilidades de obter o êxito esperado.

Em seu texto “As contradições da herança”, Bourdieu (2008) afirma que, na busca do êxito pela educação, o filho tem que enfrentar as expectativas do pai sobre sua vida, ou que o pai projeta para o filho um futuro sempre superior à posição que ele próprio ocupa. Assim, o pai almeja sempre um *status* maior para o filho, enquanto este, para dar continuidade à “linhagem” e à “herança”, deve se distinguir da figura paterna, superá-la e até negá-la. O pai, por sua vez, não deseja tal “superação assassina”, isto é, deseja que o filho consiga ser o que ele não conseguiu e que se torne melhor do que ele. Ao mesmo tempo, o pai sente sua importância diminuída diante do êxito que o filho pode ter, de modo que, para atender às expectativas do pai, ele tem que superá-las e, ao fazê-lo, rejeitar os ideais do pai e negar o que lhe foi projetado para criar e viver sua própria história:

no caso em que o pai ocupa uma posição dominada, seja do ponto de vista econômico e social (operário, pequeno empregado), seja do ponto de vista simbólico (membro de um grupo estigmatizado) e, dessa forma, sente-se inclinado à ambivalência em relação ao êxito do filho, assim como em relação a ele próprio (dividido entre o orgulho e a vergonha de si, decorrente da interiorização da visão dos outros). [...] Não pode desejar a identificação do filho com sua própria posição e com suas disposições e, não obstante, trabalha continuamente para produzi-la por meio de seu comportamento [...] (BOURDIEU, 2008, p. 234).

Paradoxalmente, o filho tem que lograr êxito para cumprir a expectativa do pai, mas, para isso, precisa superá-lo e mesmo negá-lo. Se o filho não negar o pai, não conseguirá superá-lo e, assim, não atenderá à expectativa que se projetou nele. Nesses termos, evidencia-se na entrevista de algumas professoras a busca de melhores condições de vida e a valorização pela educação demonstrada nos processos de migração.

A professora Clarice declarou: “Nós [ela e os pais] morávamos em Alagoas. Então, veio primeiro o meu pai, depois, ele buscou a minha mãe, e, assim, tiveram os outros filhos aqui em São Paulo. A maioria das crianças [do bairro em que morava na infância] ia pra uma

escola mais próxima de casa e, não era muito boa, a minha mãe procurava uma escola um pouquinho mais longe, mas que tinha uma qualidade melhor”.

No caso da professora Nádia, seus avós tinham vivido o processo de migração: “Minha mãe nasceu em Salvador, mas depois a família dela foi para o Mato Grosso, e o meu pai trabalhava pelo Brasil inteiro, e acabou indo para o Mato Grosso a trabalho; foi assim que ele conheceu a minha mãe. Eles se casaram, moraram durante um bom tempo no Mato Grosso, os filhos nasceram lá, e depois de uns anos de casados, por conta do trabalho do meu pai, nós todos viemos pra São Paulo”.

Já a professora Gisele nasceu em Portugal e veio criança para o Brasil: “Eu entrei tarde na escola porque era muito novinha, pequenininha, magrinha, e, com sete anos, a escola não me aceitou; tive que entrar com oito e, logo que cheguei à escola, já comecei a ler. Já tinha contos de fadas, histórias bíblicas, de santas, de Francisco de Assis, e eu lia bastante [em casa]. Só meu pai estudava; a minha mãe era analfabeta, ela se alfabetizou bem depois. Eu já estudava, já fazia o magistério, quando ela se alfabetizou em casa – contratou uma pessoa”.

Diferentes pesquisas realizadas sobre os professores da rede pública paulista apontam sua origem social nas classes populares (CRUZ, 2008; PENNA, 2007; PINHO, 2009). Esse dado pode ser observado empiricamente na publicação da UNESCO (2009), que traz informações a respeito do perfil dos professores brasileiros; especificamente no que tange à condição socioeconômica, verificou-se que o salário inicial tem sido mais baixo que o de outras profissões que exigem formação superior, embora a remuneração dos professores no Brasil seja muito desigual, tanto nos diferentes níveis de ensino como conforme a região e a dependência administrativa; além disso, os salários da carreira docente são desestimulantes em face do custo de vida.

Os dados coletados nesta pesquisa confirmam esses resultados, o que se verifica nas informações relativas à escolarização e à profissão dos pais e avós maternos e paternos: observa-se que a maior parte dos professores advém de famílias cujo pai tem ou teve profissão menos valorizada socialmente, com baixa qualificação e, conseqüentemente, baixos salários.

Tabela 14 – Distribuição das professoras conforme a profissão dos avôs materno e paterno

Profissão	número de respostas
agricultor	4
alfaiate	2
auxiliar de contabilidade	1
coletor de lixo	1
marceneiro	1
motorista	1
pedreiro	2
pintor	1
soldado	1
não sabe	4
sem resposta	2

Tabela 15 – Distribuição das professoras conforme a escolaridade dos avôs materno e paterno

Escolaridade	número de respostas
ensino fundamental I	3
ensino fundamental I incompleto	1
sem escolaridade	2
não sabe	12
sem resposta	2

Quanto à profissão e à escolarização dos avôs materno e paterno, apenas catorze das 20 informações esperadas ocorreram, e entre as atividades profissionais encontram-se agricultor (4), alfaiate (2), pedreiro (2), auxiliar de contabilidade (1), coletor de lixo (1), marceneiro (1), motorista (1), pintor (1) e soldado (1); dois não frequentaram a escola e eram analfabetos, três tinham o ensino fundamental I (o antigo primário) e não se indicaram tais informações sobre os outros 14 avôs.

Tabela 16 – Distribuição das professoras conforme a profissão das avós materna e paterna

profissão	número de respostas
agricultora	2
comerciante	1
costureira	2
do lar	3
empregada doméstica	3
não sabe	7
sem resposta	2

Tabela 17 – Distribuição das professoras conforme a escolaridade das avós materna e paterna

Escolaridade	número de respostas
ensino fundamental I	1
ensino fundamental I incompleto	3
sem escolaridade	2
não sabe	12
sem resposta	2

Quanto às avós materna e paterna, nove das 20 informações esperadas não ocorreram, três não trabalhavam fora e, entre as atividades profissionais, encontram-se empregada doméstica (3), agricultora (2), costureira (2) e comerciante (1), ou seja, trabalhos manuais, com baixo *status* social e baixa qualificação. Duas não frequentaram a escola e eram analfabetas, uma tinha o ensino fundamental I e também não se indicaram tais informações sobre as 14 avós restantes.

Talvez essa omissão se deva a desconhecimento, mas esse também é um fato a considerar. Em sua tese de doutorado sobre as condições de vida e trabalho dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual de São Paulo, Penna (2007) relata que a maioria das professoras investigadas tampouco informou a formação e a profissão de seus avós:

Pode-se questionar se o fato de os professores desconhecerem ou não informarem a formação e a profissão de seus avós está relacionado ao fato de possuírem origem social nas camadas populares, dizendo respeito a um passado que não se deseja cultivar (PENNA, 2007, p. 82).

Tabela 18 – Distribuição das professoras conforme a profissão da mãe

Profissão	número de respostas
atendente de enfermagem	1
cabeleireira	1
costureira	3
do lar	5

Tabela 19 – Distribuição das professoras conforme a escolaridade da mãe

Escolaridade	número de respostas
ensino fundamental I	5
ensino fundamental I incompleto	5

Com relação às mães, cinco não trabalhavam fora e, entre suas atividades profissionais, encontram-se costureira (3), cabeleireira (1) e atendente de enfermagem (1), também com menor *status* social e baixa qualificação; todas frequentaram o ensino fundamental I (o antigo primário) e apenas cinco o concluíram.

Tabela 20 – Distribuição das professoras conforme a profissão do pai

profissão	número de respostas
auxiliar de escritório	1
comerciante	1
corretor de imóveis	1
eletricista	1
motorista	2
operário	3
vendedor	1

Tabela 21 – Distribuição das professoras conforme a escolaridade do pai

Escolaridade	número de respostas
ensino fundamental I	3
ensino fundamental I incompleto	7

Em relação às atividades profissionais do pai, encontram-se motorista (2), operário (3), auxiliar de escritório (1), comerciante (1), corretor de imóveis (1) e eletricitista (1), igualmente com menor *status* social e baixa qualificação; todos frequentaram o ensino fundamental I (o antigo primário), e apenas três o concluíram.

De modo geral, as professoras indicaram condições de vida melhores que a de seus avós e pais. Das dez participantes desta pesquisa, nove têm ensino superior completo, e o mesmo se aplica a seu cônjuge: dois têm ensino superior, um tem ensino médio e apenas um cursou somente o ensino fundamental. Entre as professoras, quatro são casadas, três são viúvas, duas são solteiras e uma é divorciada. Quanto a bens adquiridos, oito moram em casa própria, duas em casa alugada, oito possuem carro e TV por assinatura, seis têm convênio médico particular e todas têm telefone fixo e celular, computador com acesso a internet e diversos eletrodomésticos, o que pode significar uma vida mais confortável do que aquela de que usufruíram na família de origem.

Em pesquisa sobre a relação entre o magistério e a cultura de professores de ensino médio e das séries finais do ensino fundamental da rede pública estadual paulista, Cruz (2008) considerou que devem-se relativizar as melhorias em suas condições de vida:

A ideologia da ascensão social pelo trabalho, eficaz no ritmo lento, mas seguro das conquistas (como a casa própria e a educação dos filhos) difundiu-se também entre a classe docente, e o que se percebe atualmente são aspirações pequenas e imediatas, menos de natureza econômica e muito mais de natureza simbólica, como o diploma de curso superior, o carro, o celular com câmera fotográfica. São pequenos itens de consumo ostensivo que dão a impressão ao possuidor de ser socialmente igual ao médico, ao advogado, ao engenheiro. O salto estatístico no que diz respeito à posse de diploma de curso superior, casa própria, carro ou eletrodomésticos colabora na disseminação do engodo do progresso e esconde o problema da falta real de desenvolvimento econômico e social; não se baseia nos itens próprios da condição de classe, medido não só por bens, mas no próprio modo de vida. Talvez o que esteja sendo medido realmente não seja a classe social ou a

ascensão social, mas simplesmente o maior potencial de compra para consumo (CRUZ, 2008, p. 51).

A análise dos dados apresentados até aqui demonstrou que todas as professoras participantes desta pesquisa obtiveram melhorias em suas condições de vida em relação à família de origem no que tange à aquisição de bens materiais e culturais após o exercício da docência, ainda que essas melhorias sejam relativas. Considerando que os pais e avós dos sujeitos exerciam funções manuais e tinham baixa escolarização, a docência possibilitou às professoras um certo acesso a bens materiais e culturais.

Tabela 22 – Distribuição das professoras conforme o acesso a bens culturais na infância

com a família	número de respostas
cinema	4
museu	4
teatro	2
leitura em casa	4
não tinha acesso a locais culturais	5
não tinha acesso a leitura em casa	6

Tabela 23 – Distribuição das professoras conforme o acesso a bens culturais na infância

com a escola	número de respostas
cinema	2
museu	8
teatro	3
leitura na escola	7
não tinha acesso a locais culturais	2
não tinha acesso a leitura na escola	3

Observa-se que o acesso a bens culturais na infância era mais frequente durante a escolarização: “Leitura? Era só na escola” afirmou a professora Clarice. Embora fosse presente na família de quatro das 10 professoras investigadas, conforme relatou a professora

Nádia: “Ela [a mãe] me ensinou a ler e a escrever do jeito dela, então, quando entrei na escola, eu já sabia”.

Em sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*, Bernard Lahire (2008) se preocupou em explorar cuidadosamente a complexa rede de determinação de fatores relativos ao êxito escolar nos meios populares (configurações familiares e escolares). Para o autor, as disposições capazes de produzir certo tipo de carreira escolar não são necessariamente praticadas pelas famílias de forma consciente ou intencional, embora seja possível exercer influência favorável em termos escolares:

Através de uma presença constante, um apoio moral ou afetivo estável a todo instante, a família pode acompanhar a escolaridade da criança de alguma forma [...]. Nesse caso, a intervenção positiva das famílias, do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos. [...] [já no âmbito doméstico] as combinações entre as dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de êxito comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes *estilos de “sucesso” diferentes* (LAHIRE, 2008, p. 26/31).

Tabela 24 – Distribuição das professoras conforme o acesso atual a bens culturais

acesso a	habitual	esporádico
cinema	2	8
concerto	1	2
museu	-	7
show musical	2	5
teatro	-	8
leitura de jornal	6	3
leitura de livro	5	3
leitura de revista	7	3

Metade das professoras lê livros habitualmente, 60% lê jornal e 70% revistas. Já o acesso a locais culturais é esporádico; “Às vezes, penso em ler revistas, romances, mas acho que eu é que não gosto” (Ana); “Professor adora ir a uma livraria” (Nádia); “Qualquer tempo livre é para leitura” (Catarina).

Condições de trabalho, escolha profissional e os sentidos da docência

Sobre as condições de trabalho dos professores no Brasil, Sampaio e Marin (2004) apontam como precarização da docência as condições de formação e de trabalho dos professores e as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino. Retroagem à década de 1970 para explicar como o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino repercutiram no funcionamento das escolas (questões ligadas à falta de investimento, material didático inadequado ou inexistente, formação inicial dos professores deficitária, baixos salários e falta de plano de carreira) e às décadas de 1980-90 para registrar que organismos internacionais de financiamento interferiram na escolarização e na formação de professores e no redirecionamento curricular.

Para as autoras, três aspectos devem ser levados em conta quando se estuda o tema: escolarização dos professores (formação inicial e continuada), salário (condições socioeconômicas) e condições de trabalho (carga horária, número de alunos por turma e materiais didáticos). Em vista das condições de trabalho a que está submetido o professor o magistério se vê desvalorizado, em parte, pelos gestores, pela sociedade e – por que não? – pelo próprio professor, o que talvez implique a necessidade de se buscarem novas práticas pedagógicas.

Tabela 25 – Distribuição das professoras conforme a jornada de trabalho docente

período(s) de trabalho	número de respostas
um	7
dois	3

No que diz respeito à carga horária, verifica-se que a maioria das professoras pesquisadas trabalha apenas um período, e estas não exercem outras funções paralelas à docência, o que lhes dá mais tempo e disponibilidade para possíveis investimentos na formação, embora apenas uma tenha empregada doméstica – as demais fazem o trabalho doméstico com alguma participação do marido e dos filhos, quando é o caso –, e todas dispõem de eletrodomésticos. “Eles [os filhos] têm que conciliar a escola com os afazeres da casa” (Ana). “De manhã, estou em casa. Faço o meu serviço doméstico. Eu estou acostumada: desde que comecei a trabalhar, cuido da minha casa de manhã” (Denise).

Tabela 26 – Distribuição das professoras conforme a escolha da profissão

Docência	número de respostas
foi uma escolha	7
não foi uma escolha	1
foi uma escolha em parte	2

Conforme já foi dito, as condições de vida na capital paulista possibilitaram o acesso das professoras investigadas aos estudos e, conseqüentemente, seu ingresso no magistério; embora apenas a metade delas tenha tido apoio da família para a profissão docente, a maioria declarou que foi uma escolha. Considerando que as instituições particulares de ensino superior visam atender às demandas do mercado de trabalho, o curso de licenciatura em Pedagogia não sugere muitas possibilidades além do exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental I.

Tabela 27 – Distribuição das professoras conforme os itens mais importantes no trabalho

Docência	número de respostas
condições de trabalho	7
estabilidade	1
fazer o que gosta	10
relação com os demais professores	3
relação com os alunos	7
remuneração	2

Diante de tais dados, buscou-se compreender a relação que estas professoras mantêm com o trabalho docente, algumas responderam com afirmações que valorizam as iniciativas de formação continuada (“Eu vou pro curso com o objetivo de aprender e melhorar o meu trabalho”; “Eu continuo fazendo cursos porque eu tenho vontade de aprender”); outras com referências ao prazer no exercício da docência (“Gosto muito do que eu faço”; “Está na hora de fazer a contagem de tempo pra parar, mas ainda me causa muito prazer dar aula”; “Eu gosto muito de dar aula”); e ainda alusões às adversidades próprias ao exercício do ofício

(“Eu peço muito a Deus paciência”; “Recentemente comecei a me sentir professora”; “Acabei ficando no magistério”).

Tabela 28 – Distribuição das professoras conforme os principais problemas encontrados no trabalho

problemas com	número de respostas
alunos	3
más condições de trabalho	4
dificuldade em realizar todas as tarefas	7
pais	4
superiores	5
sem resposta	1

Tabela 29 – Distribuição das professoras conforme o sentido que dá ao trabalho

o sentido do trabalho é	número de respostas
honestidade/dignidade	6
necessidade da vida/sobrevivência	1
realização pessoal	10
segurança/estabilidade	9
satisfação em realizá-lo com êxito	1

“Fazer o que gosta” e “realização pessoal” foram opções escolhidas por todas as professoras e muitas delas ressaltam a importância de instruir, educar e se relacionar com as crianças: “Para quem não queria ser professora, eu gosto muito de dar aula, gosto de estar com as crianças, de ensinar” (Elisa); “Gosto muito do que faço e só não gosto do salário, porque não tem como gostar. Mas, do resto, eu gosto muito” (Gisele); “Ainda gosto muito de estar na sala de aula com as crianças, embora eu sinta que é mais difícil lidar com as crianças de hoje” (Ana). Para Nóvoa (2009, p. 31), “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que tantas vezes lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade”.

CAPÍTULO IV

AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS E AS VÁRIAS DIMENSÕES DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO

Preservando a identidade das professoras entrevistadas, usam-se os seguintes nomes fictícios: Catarina, Celina, Manuela, Nádia, Sofia, Elisa, Clarice, Ana, Gisele e Denise. Descreve-se a trajetória de cada uma segundo a origem social e familiar, os saberes construídos ao longo da vida, as marcas de suas singularidades – sinteticamente enunciadas nos subtítulos que as introduzem, dada a relevância no contexto das suas concepções e práticas pedagógicas e em suas relações com os alunos, de forma a particularizar cada caso, mas compreendendo-os no ofício docente comum às professoras entrevistadas, tendo em vista os dados coletados mediante o roteiro de entrevista disponibilizado no **Anexo III**.

a) Trajetórias e visões sobre a docência

Professora Catarina e o gosto pelo ensino

Tinha 62 anos, 25 de experiência no magistério público estadual e não era efetiva. Entre as professoras participantes desta pesquisa, era a única sem curso superior e afirmou ter trabalhado sempre em boas escolas: “Eu tenho muito tempo de magistério, mas não trabalhei em muitas escolas; sempre fiquei muito tempo na mesma escola, porque todas elas eram muito boas”. Casada com um profissional do mercado de capitais de nível superior, não tinha filhos nem empregada doméstica. Durante muitos anos, lecionou piano e foi a que mais se emocionou ao falar sobre sua família de origem, apresentando a si mesma como parte de uma história de amor e tradição familiar, sendo neta de italianos e filha de um operário; sua mãe não trabalhava fora. Nasceu, cresceu e estudou na capital paulista, onde, sendo filha única, revelou ter sido cercada por cuidados familiares: “Mamãe costurava para nós; ela fazia toda a nossa roupa. Então, aonde eu ia, as pessoas diziam ‘parece filha de rico’, porque a minha mãe

fazia tudo combinando, tudo bonitinho, aquele capricho, aquele cuidado. Até o meu vestido de noiva, foi ela quem fez”.

Catarina disse ter escolhido o curso de magistério porque sempre gostou de ensinar. Para ela, gostar e ter vocação seriam características fundamentais para o bom desempenho profissional: “Eu comecei assim: ainda estava fazendo o ginásio e já dava aulas de reforço em casa. Eu já gostava de ensinar. Não tirava o uniforme da escola; e mal almoçava, porque eu só queria saber de dar aula, e já tinha aluninhos da vizinhança me esperando. Também sempre dei aula de piano, durante muitos anos; agora não, mas já dei bastante aula de música. E, no magistério, comecei numa escola particular, onde trabalhei três anos, e a escola fechou; então, fiz a inscrição no Estado e estou até hoje. Acho que aprendi a me doar, porque não tem como permanecer no magistério sem se doar”.

Catarina também mencionou que a ajuda de colegas mais experientes foi marcante no início do magistério: “Aprendi vendo professoras dando aula, trabalhando com cartilhas, pegando na mãozinha das crianças, e eu até as ajudei, numa época em que não tinha uma classe, e foi bom para o meu aprendizado”. Entretanto, o início da carreira docente foi interrompido: “Eu não fiz faculdade, parei no magistério, e foi assim: eu me formei e casei em seguida, e o meu marido não queria saber de aulas; então, eu fiquei um bom tempo sem dar aula”. O centro da vida de Catarina não parecia ser o trabalho profissional, pois seu salário era um complemento ao do marido: “Eu faço o meu trabalho com gosto, sempre fiz, nunca fui obrigada, nunca tive necessidade, nem psicológica, nem financeira. Não que a gente tivesse dinheiro sobrando”.

Tanto em sua visão de mundo quanto em sua organização do cotidiano, a vida familiar e a casa pareciam ser um eixo tão ou mais importante que a vida profissional de Catarina: “O meu pai faleceu há 6 anos, com 86 anos; ele morou 13 anos comigo. Minha mãe faleceu, e ele ficou comigo. Sou filha única, e ele foi morar com a gente. Graças a Deus, ele sempre se deu bem com o meu marido”.

Catarina destacou a importância de gostar do que faz e a preocupação com a necessidade de encerrar a carreira docente: “Eu já estou com certa idade, e agora está na hora de fazer a contagem de tempo para parar, mas ainda me dá muito prazer dar aula, e até o meu marido tem comentado isso comigo, tem me ajudado a pensar no momento de parar, porque ele sabe que eu vou sofrer”.

Muitas leituras foram mencionadas na entrevista com a professora Catarina: “Gosto muito de ler tudo: livros, revistas. Qualquer tempo livre é para leitura; só jornal eu não gosto muito de pegar. O último livro que eu li foi *A chama fatal*, da autora americana Lisa Jackson, um livro bem interessante, e eu tenho muitos livros em casa. Tenho toda a coleção do Machado de Assis, porque o meu marido também gosta muito de ler”. Gostar de ler foi uma prática adquirida ainda na infância: “Lembro que cresci ouvindo a minha avó dizer ‘saber não ocupa lugar, saber não ocupa lugar’, ela era autodidata e sempre estava com um jornal nas mãos, enfim, tudo o que fosse informação lhe interessava, e o meu pai cresceu num ambiente assim”.

Ao longo da entrevista, alguns aspectos do trabalho docente ficaram em evidência e, ao responder sobre as características de uma professora alfabetizadora ideal, Catarina colocou em primeiro lugar o método, referindo-se às concepções construtivistas e tradicionais de ensino e aprendizagem: “Esse novo método, eu acho difícil de ensinar, principalmente porque eles aprendem só a letra bastão, e eu já alfabetizei bastante, mas com o método antigo, então, esse pra mim é difícil, porque a criança tem o material impresso de uma forma, com letras maiúsculas e minúsculas, e ela tem que aprender de outra forma, só letras maiúsculas. Eu prefiro aquele método antigo, em que você ensina as quatro formas de escrever as letras, maiúsculas e minúsculas, bastão e cursiva, e acho que isso é uma boa alfabetização, porque tudo o que está impresso é assim”.

Essa professora tinha clareza da sua prática pedagógica e seu discurso tendia a uma valorização dos conhecimentos exigidos na alfabetização, uma vez que, ano após ano, alfabetizava alunos que chegavam sem nenhuma noção de leitura e escrita: “Eu dava aulas em escola particular, na pré-escola, e, quando as crianças iam para a 1ª série, a professora dizia ‘meu Deus, Catarina, elas já estão prontas’, porque eu ensinava a ler e escrever na pré-escola”. Para Chartier (1995):

Aqueles que fazem ler as crianças, em todas as etapas da escolarização, podem, sem dúvida, ter uma fonte ampla de informações, mas, devido à superabundância da oferta e sua rápida evolução, não correm absolutamente o risco de se ver prisioneiros das problemáticas e das prescrições de uma ciência rainha: verifica-se aqui a que ponto a pedagogia não é uma ciência aplicada. Em contrapartida, por ser um objeto comum de múltiplas pesquisas, oriundas de todas as disciplinas, e, por continuar sendo uma questão científica esfacelada, a leitura foi e continua sendo a oportunidade para trocas interdisciplinares tão frutíferas quanto imprevistas (p. 47).

O destaque dado por Catarina ao conhecimento significava também certa valorização da capacidade intelectual: “Quando comecei a ler – acho que eu estava completando 6 anos –, com o meu pai, ele me deu uma cartilhinha; provavelmente está guardada nas minhas coisas. Ele me sentava no colo dele e ia me ensinando a ler; então, com 6 anos e meio, fui fazer o 1º aninho e já lia e escrevia tudo”. Assim como Sofia, ela deu sua experiência como aluna como referência para sua prática de professora (“Desde quando comecei a dar aula, sempre procurei ser atenciosa com as crianças, por causa da minha professora do 1º ano”), embora fosse a única entre as entrevistadas que não tinha curso superior.

Professora Celina, a vontade de aprender e as mudanças no ensino paulista

Aos 46 anos, divorciada e com dois filhos menores, morava com os pais no mesmo bairro da escola, em casa própria, e não tinha empregada, mas dispunha de diversos eletrodomésticos. Nasceu e cresceu na capital de São Paulo; seu pai trabalhava em escritório e sua mãe era costureira. Durante a entrevista, em nenhum momento ela mencionou a família; ateu-se à carreira docente e ao trabalho pedagógico que vinha desenvolvendo. Com 24 anos de experiência na rede pública estadual, sendo efetiva e formada nos cursos de magistério e pedagogia, chamou atenção o fato de que seu raciocínio tinha como referência a prática pedagógica, ponto de partida de quase todas as suas falas: “Então, quando começou o construtivismo foi uma bagunça”, o que revela sua prioridade aos aspectos cognitivos.

Celina sempre trabalhou com alfabetização: “No ano que vem, faz 25 anos que eu estou no Estado; então, peguei toda aquela fase do começo do construtivismo na rede, quando todo mundo achava que não tinha que ensinar nada. E eu, particularmente naquela época, achava tudo uma bagunça, porque ninguém tinha noção do que realmente era para fazer. Eu cheguei a trabalhar com cartilha, logo no comecinho”. Talvez por isso demonstrasse muita certeza quanto à relevância dos conteúdos escolares que ensinava: “Quando a gente coloca a escrita na lousa e eles [alunos] vão acompanhando, vão tendo outra visão”, referindo-se à produção de texto coletiva na concepção construtivista de ensino e aprendizagem. Celina falava de seu trabalho com muito entusiasmo e lamentava a resistência de alguns colegas: “Eu acho assim: alguns professores ainda têm muita resistência a usar esse método, porque, quando o construtivismo entrou na rede estadual, ele entrou bagunçado, errado”.

Ela também vivenciou a necessidade de reorganizar o ensino fundamental em ciclos que respeitassem o ritmo e as etapas de cada aluno: “Eu também passei pela fase de implantação da progressão continuada, naquela época em que não se reprovava mais no ciclo básico, e teve mãe que me disse: ‘Se meu filho vai passar de ano de qualquer jeito, para quê eu vou ficar pegando no pé dele?’”. Celina contou ter sentido muitas inseguranças diante de tais mudanças: “Quando começa a mudar, você começa a perceber as dificuldades e – ai, meu Deus –, mas depois que você vai conhecendo, você vai mudando a sua prática”. Assim, ela demonstrou ter clareza sobre sua prática alfabetizadora frente à de outros professores e das mães, um conhecimento que parecia bem definido para essa experiente professora, que considerava as etapas do aprendizado, hipóteses de escrita, leituras, produção de textos. Celina demonstra conhecer os princípios dessa pedagogia que fundamenta as atuais propostas conhecidas como construtivistas.

Quando lhe foi perguntado se foram as mudanças [progressão continuada e concepção construtivista] que a impulsionaram a fazer o curso *Letra e Vida*, ela respondeu prontamente (“Foi, porque aí a gente foi vendo a necessidade de conhecer e entender a proposta que nos chegou”), e, no decorrer da entrevista, afirmou que a necessidade do curso surgiu da preocupação com as crianças que estavam sendo alfabetizadas (“Eu estava pensando naquelas crianças e que eu tinha que ter outras formas de alfabetizá-las”) e do compromisso com o trabalho docente: “Eu continuo fazendo cursos porque eu tenho vontade de aprender, mas por mim, pelo meu trabalho, não pelo governo. Se fosse pela gratificação do governo, eu já tinha largado mão de tudo”. Relatou que, desde que apresentou o diploma do curso superior em pedagogia à SEE-SP, atingiu o último nível da evolução funcional, portanto, não recebe nenhuma gratificação por participar de cursos de formação continuada.

Mais do que qualquer outra entrevistada, Celina enfatizou a necessidade de ler e entender a concepção construtivista de ensino e aprendizagem proposta pelo programa *Ler e Escrever* para a estruturação de uma boa prática pedagógica: “Eu acho que é trabalhar a proposta de alfabetização do programa, porque tem que ler o guia de orientações, tem que entender o guia e, trabalhando dentro dessa proposta, você vai, em longo prazo, sentir uma diferença, você vai saber o que precisa melhorar. Vai atingir o objetivo, porque existem todas as expectativas de aprendizagem que têm que ser superadas, e você tem que trabalhar em cima delas. Não adianta você querer trabalhar a sua expectativa, porque, ao final do 1º ano, você tem uma expectativa, ao final do 2º ano, você tem outra expectativa, e assim por diante.

Então, você tem que analisar se a expectativa daquele ano foi atingida. Acho que é leitura, sim: ler, interpretar, usar o bom senso, porque não dá para você buscar uma receita aqui e outra ali”.

Apesar de sua postura mais contida, Celina parecia gostar muito do trabalho docente e da relação com os alunos: “Eles crescem bastante com a gente: se desenvolvem, começam a descobrir muitas coisas, e isso se torna gratificante”. Mas sua preocupação central era com a aprendizagem: “A família e o aluno têm que saber que você quer que ele aprenda e que você está aqui para ensinar”.

Professora Manuela e o objetivo do aprimoramento profissional

Nasceu na capital paulista e, na época da pesquisa, tinha 47 anos, era viúva, tinha dois filhos jovens e morava no mesmo bairro da escola, em casa própria. Fazia sozinha a maior parte do trabalho doméstico, com alguma participação dos filhos, porque não tinha empregada doméstica, mas revelava dispor de diversos eletrodomésticos. Com apenas cinco anos de experiência na rede pública estadual, sendo efetiva, essa professora era a única entre as entrevistadas que não tinha cursado o magistério.

Para Manuela, o saber escolar e a formação acadêmica eram valores importantes, como se pode depreender da maneira como respondeu à pergunta sobre sua família de origem, acrescentando a informação sobre o nível de escolaridade dos pais: “O meu pai é comerciante até hoje – ele tem 72 anos, e a minha mãe tem 70. Ele estudou até a 4ª série e ela também, mas a minha mãe é mais esperta do que o meu pai, tanto na escrita como nas contas, apesar de que é como a gente diz lá em casa: meu pai faz qualquer cálculo – porcentagem e tudo o que for preciso – para ele colocar em cima das mercadorias”. Sobre seu único irmão, Manuela logo conta que “Nós dois estudamos até o nível superior” e completou com o nome da instituição em que se formaram e onde sua filha também estava estudando – uma faculdade particular bastante tradicional na capital de São Paulo.

Manuela fez o curso de pedagogia por sugestão do marido, pois não tinha intenção de ser professora: “O meu marido perguntou assim: ‘Por que você não faz pedagogia?’ E eu concordei. A princípio, eu não tinha intenção de ser professora – queria trabalhar com recursos humanos – e hoje não saberia fazer outra coisa. Eu adoro o que eu estou fazendo.

Não trabalhei com nenhum método além do que aplico hoje”. O início da carreira docente foi acidental, de acordo com ela. Em 2005, uma amiga vice-diretora de uma escola estadual convidou-a para trabalhar como professora eventual; no mesmo ano, ela foi aprovada no concurso e, no ano seguinte, se efetivou.

Como a professora Celina, a ênfase de Manuela era o compromisso com o trabalho docente: “Eu não vou para o curso com o objetivo de ganhar monetariamente: vou com o objetivo de aprender e melhorar o meu trabalho. Eu ainda não entendo muito bem a evolução funcional”. Manuela lecionava na rede havia apenas cinco anos, tendo o início da carreira sido marcado por intensas aprendizagens que lhe possibilitaram permanecer na profissão. Segundo Tardif (2002), a entrada na carreira docente “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (p. 11).

Manuela parecia ter uma compreensão específica do trabalho docente com crianças, uma postura que exigia da professora disponibilidade emocional e de tempo para se envolver e efetivamente trabalhar pela escola e pelos alunos: “Tem problemas que são de comportamento, mas, quando a gente não leva para o lado pessoal e ajuda o aluno a crescer, ele evolui, mas a gente precisa saber o que se passa com ele, precisa procurar conversar com a família, e é sempre o que eu faço, porque normalmente a mãe vê que eu estou preocupada e também começa a se preocupar e, no fim, reconhece que o filho é ‘danado’, mas que a professora o ajudou”. Esse envolvimento significava também que o trabalho docente não era visto apenas como um emprego, mas como parte fundamental da vida da professora.

Professora Nádia, a ironia do destino e o trabalho com as crianças

Natural de Barra do Bugres, no Mato Grosso, Nádia se mudou para a Grande São Paulo ainda na infância, com os pais e os irmãos. Na época da pesquisa, com 34 anos, ela morava na região da escola, mas em outro bairro, em casa alugada. Era solteira, não tinha filhos, contava com empregada doméstica e com o apoio de amigos. Com apenas cinco anos de experiência na rede pública estadual, sendo efetiva, era formada nos cursos de magistério e pedagogia e tinha também curso em nível de especialização e curso de Libras; na época da

entrevista, estudava “leitura musical”, fazia parte de um coral e estava feliz por lecionar na escola do Estado: “Eu não aguentava mais a escola particular”.

Nádia declarou que fez o magistério incentivada pelas colegas e pelos próprios professores do antigo colegial, porque ela não desejava ser professora: “Eu não queria ser professora. Acabei fazendo vestibulinho porque minhas amigas estavam fazendo para o CEFAM¹⁹ e, no 3º ano, havia a opção de obter o diploma do antigo colegial. Eu gostei do curso, mas, mesmo assim, não queria ser professora. Pensava em pegar o diploma, começar a trabalhar e depois fazer faculdade, mas, como eu era uma boa aluna e os estágios eram todos supervisionados, os meus professores não me deixaram desistir: conversaram comigo e falaram, falaram, e as amigas também falaram; então, resolvi terminar, mas não ia dar aula”.

Já formada e à procura de emprego, Nádia trabalhou com recreação infantil por cerca de três anos; segundo ela, “por ironia do destino”, sempre trabalhou com crianças. Em seguida, recebeu um convite para trabalhar numa escola particular de educação infantil e, assim que adentrou a sala de aula, não conseguiu mais sair. Durante aproximadamente seis anos, trabalhou como professora alfabetizadora na rede particular, até que foi aprovada no concurso público da rede estadual, onde lecionava havia cinco anos e parecia estar feliz: “Quando comecei realmente a dar aula, foi numa escola particular. Trabalhei alguns anos na educação infantil, com alfabetização na pré-escola, e não me sentia tanto professora, me sentia babá de luxo. Era uma escola de classe média alta, e eu tinha que anotar até quantas vezes e quanta água a criança tinha tomado. Quando vim para o Estado, recentemente, comecei a me sentir professora. Apesar de ter estudado em escola pública, eu tinha uma ideia totalmente distorcida de educação pública, e vi que o pessoal trabalha. Então, me senti mais professora aqui”.

Apesar da resistência inicial à carreira do magistério e de não partilhar de uma fala baseada em ideias de missão e vocação, o trabalho docente parecia ser um elemento importante de realização para a professora Nádia, principalmente como alfabetizadora na escola pública estadual.

¹⁹ O Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) foi um projeto da antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e implantado junto às Secretarias de Educação, inicialmente em 1983. Seu objetivo era redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (Cavalcante, 1994). O projeto foi implantado na rede pública estadual paulista em 1987, na gestão de Orestes Quércia, tendo sido extinto em 2005, na gestão de Geraldo Alckmin.

Como alfabetizadora, Nádia vê dois momentos da prática de leitura em sua vida. Quando era aluna, foram as leituras obrigatórias, que não eram frequentes em seu ambiente familiar; agora que é professora, as demandas profissionais despertaram seu interesse por diversos gêneros textuais: “Livros de autoajuda, aqui na escola, a gente troca bastante, porque a coordenadora, que é excelente, sempre nos indica livros. Gosto muito de ficção e adoro drama – menos de romances, de que não gosto; gosto também de livros de formação. Professor adora ir a uma livraria”. Cabe ressaltar que, embora muitas vezes tratem de temas relacionados à educação, os livros ditos de autoajuda são referências distantes do debate acadêmico, o que leva a pensar que essas professoras podem estar buscando aí alguma solução para problemas sociais da escola, além do entusiasmo necessário para enfrentar o desprestígio social da carreira docente e o desamparo em que se veem, numa tentativa de eliminar os sentimentos negativos e desenvolver o autoconhecimento.

A professora Nádia revelou ter algum conhecimento sobre música, em seus aspectos estruturais e emocionais, em diferentes épocas: “Eu sempre gostei da música. Desde que eu era pequena, a minha família tem uma relação com a música. O meu avô paterno tocava instrumentos de sopro, trabalhou tocando em bailes, e tem outras pessoas na família que trabalham com música. Então, desde a época do magistério, fui fazer aula de técnica vocal [emissão correta da voz], depois fui estudar leitura musical [código da escrita musical] e entrei no coral. Nesse grupo, estamos sempre estudando e agora pensamos num trabalho mais direcionado, quem sabe até com crianças, embora a música já esteja presente no meu trabalho com os alunos na sala de aula”. No contexto escolar, pode-se desenvolver a capacidade de se expressar musicalmente com ou sem o uso da leitura e escrita, que pode ser um elemento integrador e motivador na aprendizagem, concorrendo para um ambiente estimulante, prazeroso e rico.

Nádia também tem uma experiência pessoal de desmotivação escolar. Revelou que desejava muito aprender a ler e a escrever (“Não via a hora de entrar na escola”), mas, naquele ano, ela não podia ser matriculada devido à idade, então, aprendeu a ler e a escrever com a mãe, que a ensinou “do jeito dela”, e, no ano seguinte, entrou na antiga 1ª série alfabetizada, mas, ainda assim, foi obrigada a fazer exercícios de coordenação motora, o que a desmotivou muito: “Eu odiei a escola. Detestei. Foi traumático”.

Aparentemente, essa experiência deu a Nádia a dimensão cognitiva como eixo norteador no trabalho docente, de modo que ela também considerava os sentimentos, os valores e a história das crianças. Sentia-se responsável não só pela aprendizagem dos conteúdos, mas também pelo desenvolvimento integral dos alunos.

Quando questionada sobre as características de uma professora alfabetizadora ideal, ela prontamente respondeu: “Responsabilidade com o que ela [professora] faz, porque é um trabalho que vai para o resto da vida. O sucesso ou o fracasso escolar deles [alunos] é muito marcante, então, é uma responsabilidade muito grande; o professor deve ter muita consciência de que o seu papel é diferenciado e estudar muito para entender as crianças, conhecer o processo, a idade que elas têm, o vínculo que precisa ser formado”. Assim, Nádia destacou a necessidade das teorias para a estruturação de uma boa prática pedagógica. Para ela, o trabalho docente era visto como uma questão absolutamente individual, em que o professor é totalmente responsável pelos erros e acertos, responsável pelo fracasso ou pelo êxito.

Sabe-se que uma das faces da desvalorização profissional docente é responsabilização exclusiva do professor – na própria escola e, em geral, na área da educação – por todo êxito ou todo fracasso do trabalho docente, pela qualidade da educação, boa ou má, como pelo baixo rendimento escolar do alunado, o que aumenta a dificuldade de valorizar a profissão docente na justa medida, reposicionando-a segundo seu efetivo valor social:

Toda a gente conhece um ou outro professor que não investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível. O professorado no seu conjunto é penalizado pela existência desses casos, que a própria profissão não tem maneira de resolver: os colegas são amarrados por uma solidariedade muitas vezes deslocada; os diretores das escolas recusam-se a intervenções susceptíveis de serem consideradas autoritárias; os sindicatos são supostos defensores dos interesses de todos os seus membros etc. (NÓVOA, 1992, p. 30).

Professora Sofia e a vontade de ensinar

Tinha 51 anos, 15 de experiência no magistério público estadual, não era efetiva e tinha formação nos cursos de magistério e pedagogia. Com uma trajetória de vida pessoal, escolar e profissional marcada por fatos inesperados, descontinuidades e retomadas, era viúva, tinha um filho casado e um neto, morava em casa própria, na mesma região da escola mas em

outro bairro, e fazia todo o serviço doméstico porque não contava com empregada, mas dispunha de diversos eletrodomésticos. Nasceu, cresceu e estudou na capital paulista e tem um irmão: “Eu já tinha aquela vontade de ensinar, ensinava meu irmão, ensinava minhas vizinhas. Quando eu tinha 14 anos, ensinei o meu pai a ler; um pouco, porque ele sentia vergonha e, infelizmente, ele faleceu no ano seguinte”.

Sofia iniciou sua escolarização com bolsa de estudos parcial numa escola confessional, um externato católico fundado em 1949 onde sua mãe trabalhava como servente escolar. Isso a constrangia, porque ela se sentia num espaço social onde era exceção, um espaço que não era seu, especialmente por se tratar de uma escola particular tradicional, bem considerada pelos moradores do bairro, e sua mãe tinha uma função de pouco *status* social e baixo nível de qualificação, assim como o seu pai, que, na época, era operário e estava doente.

Ela contou alguns episódios constrangedores vividos nessa escola, entre os quais uma atitude de desprezo foi marcante: “Da 1^a à 4^a série, eu tive a mesma professora, que sempre dava um livro de presente de aniversário aos alunos, e as minhas colegas sempre lhe levavam caixas de bombons e outras coisas. A minha mãe era servente, então, eu nem podia cogitar pedir a ela para comprar presentes para a professora, e eu sentia muita diferença por causa disso. Quando voltei das férias de julho, eu tinha feito aniversário e perguntei: ‘Professora, a senhora vai me dar o livro?’ Ela me perguntou: ‘Por quê? Você faz aniversário em agosto?’ E eu respondi: ‘Não, eu fiz em julho’. Eu era a única da turma que fazia aniversário em julho. Então, ela me disse: ‘Querida, você fez aniversário em julho, e ninguém estava aqui na escola. Então, você não ganha o livro’. Ela nunca me deu o bendito livro, e eu tinha mágoa disso”.

A bolsa de estudos era para toda a sua escolarização, mas Sofia relatou que não suportava mais aquele lugar, que ficara traumatizada: “Eu queria estudar na escola do Estado, onde estudavam minhas vizinhas, minhas amigas, e eu acabei indo. Fui suspensa algumas vezes, e foi lá que eu fui dar aula pela primeira vez no Estado. Quando eu entrei na sala e vi as crianças fazendo bagunça, pensei ‘meu Deus, eu estudei aqui e fiz bagunça também’. Eu sempre quis ser professora”. Finalmente, Sofia sentia-se incluída num espaço social que era seu, principalmente por ser uma escola pública no bairro onde ela morava e convivia com seus pares. Tardif (2002) observa que, muito antes de ingressar no curso de magistério, os professores já frequentavam a escola, seu futuro local de trabalho, e que essa experiência é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças e

representações sobre práticas docentes. O autor acrescenta que muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior persiste através do tempo, sem ser abalado pela formação universitária.

O início da carreira docente de Sofia foi marcado por imprevistos, interrupções e retomadas. Já o magistério foi interrompido por um casamento precoce: “No magistério, eu me apaixonei e me casei. Larguei a escola, larguei tudo”. Pouco tempo depois, aos 20 anos de idade, Sofia infelizmente ficou viúva e com um filho pequeno: “Meu filho tinha 1 ano e 4 meses quando o meu marido faleceu em um acidente. Ele era policial”. Depois, aos 24 anos, ela conseguiu concluir o magistério. Assim como a professora Catarina, Sofia também detalhou suas lembranças de escola e mencionou a própria experiência escolar como fonte de práticas pedagógicas.

Na época, influenciada pelo trabalho num escritório de advocacia, ingressou no curso de direito, que abandonou ainda no 1º semestre por falta de identificação. No ano seguinte, ingressou no curso de pedagogia numa instituição particular, mas precisou abandoná-lo no 3º semestre, agora por falta de condições financeiras. Só aos 32 anos de idade ela se formou pedagoga, em outra faculdade particular.

Ao desistir do curso de direito, Sofia recuperou o desejo de ser professora e trabalhou durante 10 anos numa escola particular de educação básica, onde ela disse ter aprendido muito (“Eu aprendi a dar aula na escola particular”) e a fazer registros: “Olha, hoje eu reclamo de ter que fazer tantos registros, mas essa burocracia toda eu aprendi na escola particular, lá em 1985”. Disse também que seu “sonho de consumo [sic] era entrar no Estado”, e o sonho foi realizado em 1996, em substituição à professora da antiga sala especial, já com a experiência da escola particular: “Eu já tinha trabalhado com crianças especiais, porque naquela escola particular já tinha inclusão havia muito tempo”.

Nessa como em outras histórias docentes, é recorrente a situação da professora recém-chegada à rede pública à qual se atribui uma classe difícil, geralmente sem nenhum apoio sistemático: “A minha vida de professora eventual foi muito sacrificada. Sempre me davam as piores classes, e essas piores classes acabavam ficando boas”.

Sofia procurava perceber integralmente a individualidade dos alunos, com quem estabelecia vínculos afetivos, e atribuía essa prática à situação constrangedora e marcante de

desprezo que vivera na infância: “Desde que comecei a dar aula, eu sempre faço um agrado para os meus alunos. Por exemplo, eu vou à rua 25 de Março,²⁰ compro alguma coisa de que eles vão gostar e dou para todos, porque sempre penso naquela miserável que não me deu o livro”.

Também considerava a saúde e o desenvolvimento emocional dos alunos, além do aprendizado: “Em 1999, eu peguei uma sala de aceleração. Aceleração era para quem deveria estar na 5ª ou na 6ª série e ainda estava na 4ª, e os meus alunos eram tão pobres – não tinham nada – , que um dia eu disse: ‘A única coisa que eu quero de vocês é uma caixa; uma caixa de sapatos’. Eu encapei as caixas e coloquei dentro uma toalhinha de mão, uma escova e uma pasta de dentes e um saquinho com lápis e borracha. Aliás, eu faço isso até hoje para alguns alunos que são mais carentes. Tudo por conta do bendito livro que aquela professora nunca me deu”. Por essa percepção do aluno como um todo, o objetivo do trabalho da professora Sofia não era apenas ensiná-los, mas dar-lhes condições para aprender, quando isso estava ao seu alcance.

Para Sofia, qualquer intervenção para além do estímulo, da disponibilização de materiais e de informações poderia ser saudável. Essa professora considerava importante compreender cada aluno, ajudar cada um individualmente, ter sensibilidade na sua prática docente, além de conhecimento. No decorrer da entrevista, ela demonstrou ter um grande envolvimento afetivo e dedicar uma atenção constante e integral a seus alunos, percebidos também como pessoas: “Eu tenho que me colocar no lugar da criança sempre: ver se ela tem condições de fazer a lição de casa, por exemplo, porque às vezes eu preciso relevar. Eu nunca briguei com aluno porque ele não fez a lição de casa; sempre dou uma chance, porque nem sempre ele tem quem o oriente em casa. Então, eu nunca tenho muitos problemas por causa da lição de casa, que, aliás, eu acho que só vale a pena quando é uma pesquisa, porque acho que é muito mais produtivo eu trabalhar junto com a criança em sala. Agora, eu tenho tanto para fazer e vou para a HTPC cheia de dúvidas e saio de lá mais perdida ainda, porque as tarefas só aumentam, e eu acho que a gente devia ter mais apoio, mais orientação, que o nosso trabalho fosse mais visto, mais valorizado”.

²⁰ Tradicional rua comercial paulistana, localizada no centro da cidade, conhecida por vendas no atacado e no varejo, a preços populares.

A professora Sofia também aponta a falta do trabalho coletivo, o excesso de tarefas que impede o investimento na própria formação e a percepção de que tem cada vez mais coisas a fazer (e cuja importância não consegue identificar). O que mais chama atenção é sua referência à falta de alguém que pudesse lhe dizer o que ela realmente havia feito de produtivo. Ela se queixa do não reconhecimento do seu trabalho, a que dedicara tanto tempo e tantos recursos. A questão do trabalho solitário ou isolado também aparece quando as professoras mencionam a desunião e a falta de compromisso entre o corpo docente, que prejudicam a formação continuada”. Para Nóvoa (2009, p. 34): “A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa”.

Sofia também considerava que refletir sobre a própria prática, planejar as aulas e estudar para ensinar melhor era tão importante quanto o próprio ato de lecionar. Fala do excessivo número de projetos e ações propostas à escola pela SEE-SP por meio da respectiva diretoria de ensino, a ser conduzidas em decorrência do programa *Ler e Escrever*. Além disso, ela criticou o grande número de registros – relatórios e planilhas que deve preencher – e a quantidade de trabalho que leva para casa e a impede de se dedicar a preparar suas próprias aulas e ao próprio aperfeiçoamento profissional.

De acordo com a Portaria CENP nº 1/1996, a Lei Complementar (LC) nº 836/1997 e os Comunicados CENP de 29/1/2008 e 6/2/2009, a HTPC destina-se à formação continuada dos professores, à reflexão coletiva sobre a prática docente e ao acompanhamento e à avaliação da proposta pedagógica e do desempenho escolar do aluno. Para que esse tempo de formação em serviço seja útil, é fundamental planejá-lo de modo que cada uma dessas tarefas ocupe um espaço adequado na rotina dos professores, uma vez que é primordial poder se dedicar ao aperfeiçoamento da prática, o que exige a participação permanente (e estratégica) dos professores-coordenadores. É deles a responsabilidade de organizar os momentos de formação, assim como acompanhar de perto o que é feito individualmente e orientar o diálogo sobre o trabalho docente, promovendo a troca de experiências dentro da escola.

De maneira geral, algumas das professoras entrevistadas não consideravam a HTPC adequada ou de qualidade para a formação continuada em serviço. Elas mencionaram dificuldades em trabalhar com seus pares referindo-se à falta do trabalho coletivo e de momentos destinados à discussão do aproveitamento escolar dos alunos. Para essas

professoras, a HTPC era desarticulada e mal planejada, servindo, muitas vezes, para a transmissão de comunicados da respectiva diretoria de ensino e/ou da direção da escola, além de o tempo ser insuficiente para discussões e reflexões mais consistentes, tendo em vista que era apenas um encontro semanal de duas horas.

Professora Elisa e a busca dos bons momentos para aprender

Nasceu no município de São Paulo, numa família com poucos recursos. Seu pai era motorista, sua mãe não trabalhava fora, e ela tivera uma infância difícil, com quatro irmãos homens. Elisa revelou que seu pai a educou para “assumir a casa”, então, sua mãe lhe ensinou todos os afazeres domésticos e ela chegou a fazer curso de corte e costura. Na época da pesquisa, com 50 anos de idade, era solteira, não tinha filhos, o pai era falecido, os irmãos estavam casados e ela morava com a mãe, em casa própria, perto da escola. Fazia sozinha todo o trabalho doméstico, pois não contava com nenhuma empregada ou diarista. Com 21 anos de experiência na rede pública estadual, não era efetiva e tinha formação em magistério e pedagogia. “Só que eu parei de estudar por alguns anos, antes do magistério, porque a minha mãe ficou doente e o meu pai me pediu para ficar em casa cuidando dela. E, como ela não se curou de uma grave depressão, eu entrei no magistério, mas continuei cuidando dela, da casa, da família. Eu tinha que conciliar tudo”.

Assim como as professoras Manuela e Nádia, Elisa cursou o magistério por influência de outros – nesse caso, da cunhada –, porque, a princípio, ela não queria ser professora: “O meu pai sempre falava ‘a minha filha vai ser professora’, e eu odiava e dizia que nunca seria professora. A irmã da minha cunhada era professora, então, a minha cunhada disse: ‘Por que você não faz o magistério?’ Eu acabei gostando da ideia e depois fiz pedagogia. Trabalhei numa escola particular enquanto estava fazendo o magistério. No último ano, consegui estágio remunerado no Estado e, quando terminei, a diretora me ofereceu uma sala livre e eu aceitei. Depois, todos os anos eu tinha uma sala”.

Elisa demonstrava não ter uma experiência sólida em que se apoiar, pois atribuía certa inferioridade a seu trabalho pedagógico e enfatizava a necessidade de atualização constante para um bom desempenho docente: “Olha, a minha maior preocupação é ampliar o conhecimento e aprender outros recursos que a gente possa trabalhar com esses alunos e

proporcionar a eles bons momentos para aprender; oferecer um aprendizado melhor. Eu acredito que dá para a gente melhorar o nosso aprendizado”. Ela insistia na humildade de querer aprender e parecia ter dificuldade para pôr em prática as sugestões e os conhecimentos recebidos.

Apesar de seus 21 anos de magistério público estadual, Elisa ainda demonstrava insegurança ao falar de sua prática pedagógica, como se ainda estivesse despreparada para o trabalho docente: “Ah, eu acho que precisa participar dos cursos de formação para melhorar o trabalho com os alunos, porque eu pude fazer uma análise do meu trabalho na sala de aula e melhorar muita coisa, o meu desempenho, a minha metodologia, quando eu fiz o *Letra e Vida*, porque não é nada fácil alfabetizar uma sala inteira”. Ao relatar os conhecimentos aplicados em sala de aula, não mencionou nenhum curso além do *Letra e Vida*; nem mesmo os cursos de magistério ou de pedagogia. Sua fala parecia encobrir certo vazio de sentido em sua prática pedagógica, e não foi possível perceber nenhum ensino significativo em seu trabalho docente, porque ela não mencionou os conteúdos que ensinava ou o resultado de seu ensino na vida dos alunos, assim como tampouco parecia querer fazê-los felizes. Enfim, parecia faltar a Elisa o entusiasmo e o sentido de missão de Sofia, que transformava seu afeto pelos alunos em envolvimento e responsabilidade por sua aprendizagem. Entretanto, a responsabilidade de se preparar para dar conta da prática pedagógica e o compromisso de ensinar era recorrente nas falas de Elisa.

Professora Clarice e o tempo próprio de aprender

Tinha 46 anos, 25 de experiência no magistério público estadual, era efetiva e tinha formação nos cursos de magistério e PEC. Nasceu no município de Santana do Ipanema, no interior de Alagoas, onde viveu até os 3 anos de idade, quando se mudou com a família para a capital de São Paulo. Seu pai era operário e sua mãe, costureira. Foi a professora que mais longamente falou sobre sua origem, apresentando-se como parte de uma história de lutas por melhores condições de vida: “Eu tenho saudade daquele sonho que nós tínhamos de ter uma vida melhor, porque não deixa de ser um sonho, uma perspectiva. Mesmo com tantas dificuldades, nós sempre pensávamos em ter uma vida melhor, em estudar. Sempre pensamos assim, e isso nos levava para a frente”. Clarice têm dois irmãos e duas irmãs que também se tornaram professoras.

Casada com um supervisor de área formado em nível superior, Clarice tinha três filhas adultas, também formadas em cursos superiores. Revelou que fazia o trabalho doméstico porque não contava com empregada, por uma questão de confiança, mas tinha diversos eletrodomésticos. Foi a única professora que preferiu dar a entrevista em sua própria residência, um apartamento novo, confortável, com três dormitórios, quatro banheiros e um escritório com acervo de livros, situado num bairro de classe média, na mesma região da escola em que lecionava. Quanto à profissão docente, declarou: “O aluno, na verdade, é o privilégio da nossa profissão – é você poder trabalhar sempre com crianças. Embora venham outras gerações, a criança é sempre criança: ela tem ingenuidade, inocência, às vezes maldade, mas não deixa de ser criança. É espontânea, curiosa, então, é sempre um prazer trabalhar com crianças”.

O ritmo de aprendizagem e o tempo próprio de aprender de cada aluno eram fundamentais para a prática pedagógica de Clarice. Para ela, a intervenção da professora alfabetizadora só teria sentido a partir de um processo interior próprio do aluno, um amadurecimento que ela apenas podia incentivar, mas sem repreensões, de forma a não criar ansiedade na criança. Clarice demonstrava conhecer bem as etapas do aprendizado, as hipóteses de escrita e a necessidade de avaliar o percurso de cada aluno, os princípios do programa *Ler e Escrever*. Entretanto, revelou que ter mais disposição é indispensável para a continuidade do trabalho docente: “Eu peço muito a Deus, peço muita paciência, muita saúde, todos os dias, mas tem que estar sempre ali, trabalhando junto com o aluno, e é o que eu quero: trabalhar até me aposentar”.

Para alfabetizar alguns de seus alunos que apresentavam maiores dificuldades, voluntariamente Clarice garantia a esse pequeno grupo uma hora de aula logo após o término do período, três dias por semana, com autorização da direção da escola e das respectivas famílias, com as quais ela se reuniu individualmente para apresentar sua proposta de trabalho. Entretanto, ela tinha consciência de seus limites, de alguns casos que envolviam problemas de saúde e que iam além de sua capacidade e possibilidade de intervenção, assim, a pedido da professora, a escola orientava a família no encaminhamento do aluno aos serviços de saúde. Clarice se colocava diante dos alunos como profissional e desenvolvia uma prática pedagógica que, na sua visão, não era menos afetuosa, mas significava saber seu papel e agir responsabilmente. Perguntada sobre as características de uma professora alfabetizadora ideal, logo ela mencionou seu compromisso e a responsabilidade com o trabalho docente: “Atrair a

atenção de todos os alunos, manter o controle do grupo sem alterar a voz, conquistar a confiança dos alunos, compartilhar conhecimentos e ser humilde para reconhecer quando tem dúvidas”.

Professora Ana e a preferência pelos alunos com dificuldades

Natural de Paranavaí, no Paraná, nasceu numa família de motoristas: seu pai, dois irmãos e atualmente o marido viajavam com caminhões próprios pelas estradas do Brasil; sua mãe sempre foi costureira. Como a professora Clarice, Ana se mudou para a capital paulista em busca de melhores condições de vida, na companhia do marido e de um casal de filhos. Na época da pesquisa, tinha 43 anos de idade, morava em casa própria, na região da escola mas em outro bairro, e contava com a ajuda dos filhos adolescentes nos afazeres domésticos. Com oito anos de experiência na rede pública estadual, trabalhava numa escola de tempo integral e não era efetiva; tem formação técnica em contabilidade, magistério e pedagogia. Sobre o início da carreira docente, Ana revelou: “Eu gostava de estar na sala de aula com os alunos. Sempre gostei de explicar para eles, de ensiná-los. Sempre trabalhei com prazer”.

Demonstrava preocupar-se com o cotidiano de seus alunos dentro e fora da escola, mas tendia a culpar as famílias por descuido ou desatenção, fosse por não manter bons hábitos de higiene ou por não colaborar nas tarefas escolares, reproduzindo estereótipos bastante divulgados nas escolas públicas sobre famílias que veem a escola apenas como um lugar para deixar suas crianças. Segundo Ana, atualmente, é mais difícil exercer o magistério: “Ainda gosto muito de estar na sala de aula com os alunos, embora eu sinta que é mais difícil lidar com as crianças de hoje do que com as de antigamente. Também percebo que os pais estão mais ausentes da escola, pelo menos dessa escola em que eu trabalho [de tempo integral]. Mesmo assim, penso que o meu trabalho é gratificante; sempre há aquelas famílias com que eu posso contar”.

Perguntada sobre as características de uma professora alfabetizadora ideal, Ana apontou o que considera condição fundamental para o ensino: “Eu tenho que ter muita paciência, depois, o meu objetivo é que os alunos aprendam, principalmente aqueles que têm mais dificuldades, e eu prefiro trabalhar com alunos que têm dificuldades, porque são eles que precisam mais da gente. Eu tive um aluno na 4ª série que não aprendeu a ler e a escrever de

jeito nenhum. Lembro que ele não participava das apresentações dos livros que os colegas liam voluntariamente porque não sabia ler, até que uma vez eu o convenci a levar um livro para casa para ele ver, e para minha surpresa, a mãe dele leu o livro para ele e, na sala de aula, ele contou a história para a turma com muita ênfase, e foi o que fez melhor. Depois disso, ele sempre me pedia um livro para levar para casa e vinha entusiasmado pedir para contar a história”²¹.

Ana demonstrou saber mobilizar toda a turma e conhecer o desempenho de cada aluno para adaptar seu trabalho às suas exigências, e, ao utilizar a literatura infantil como incentivo à leitura, ela favoreceu a antecipação do que os alunos poderiam encontrar no texto, um recurso bastante privilegiado hoje pelas escolas. Essa proposta valoriza a participação oral do aluno com dificuldades em leitura e escrita, numa tentativa de inseri-lo no grupo:

As pesquisas sobre aquisição da leitura e da escrita esclarecem pouco sobre o enorme investimento de energia que a aprendizagem da leitura exige de cada criança. Não há dúvida de que a qualidade afetiva das relações com o professor é essencial para sustentar tal mobilização durante esse tempo. Todo professor sabe que a vida da turma, o convívio ou a competição entre as crianças, a confiança ou a desconfiança dos pais em relação ao seu trabalho, a solidariedade ou a indiferença dos colegas pesam muito no sucesso ou no fracasso, pois disso depende a confiança em si mesmo e nas crianças (CHARTIER, 2007, p. 160).

A leitura integrava o dia a dia do trabalho docente de Ana. De acordo com Batista (1998), devem-se questionar os elementos valorativos determinantes no contexto que desqualificam as professoras, uma vez que elas vivem numa sociedade letrada, estão imersas num espaço que faz uso intensivo da leitura e são mediadoras, em condição privilegiada, entre os grupos com que se relacionam e o mundo da escrita. Assim, essa mediação sustenta a percepção pelo grupo social da professora articuladora das leituras de seus alunos e o reconhecimento pelos próprios alunos da professora articuladora de suas leituras.

Professora Gisele e a importância da paciência, da criatividade, da observação e do estudo

Tinha 62 anos, 25 de experiência na rede pública estadual, era efetiva, formada nos cursos de magistério e PEC. Nasceu em Portugal e ainda na infância veio para o Brasil com os

²¹ Lamentamos profundamente a morte deste aluno, vítima da criminalidade, um ano após a realização desta entrevista, segundo relato da professora Ana em um encontro por acaso na capital paulista.

pais, três irmãs e um irmão, em busca de melhores condições de vida na capital de São Paulo, como as professoras Clarice e Ana. Seu pai era comerciante e sua mãe do lar, tendo se alfabetizado só na época em que Gisele cursou o magistério. Como uma de suas irmãs, essa professora desejava lecionar: “Eu queria a profissão de professora. Acho que eu já tinha esse jeito de ser professora, mesmo. Eu queria fazer faculdade – depois do magistério, eu queria fazer faculdade –, mas não tinha condições”. Gisele era viúva, tinha três filhas casadas, uma delas professora, dois netos e uma neta. Ao longo de sua carreira profissional, ela sempre buscou na formação continuada recursos para melhorar sua prática pedagógica: “O que eu já tinha aprendido no magistério foi enriquecendo, foi melhorando com esses cursos que fui fazendo e eu fui mudando a minha prática”.

A professora Gisele deixou claro que o magistério era um trabalho do qual ela gostava muito e para o qual tinha vocação. Além de uma visão algo romântica do trabalho docente e apesar de não gostar do salário, o fato de ser alfabetizadora numa escola pública era um elemento importante de sua realização: “Gosto muito do que faço; só não gosto do salário, porque não tem como gostar, mas do resto eu gosto muito. Às vezes eu fico pensando que, se fosse para trabalhar em outra coisa, eu não seria feliz, porque na educação a gente pesquisa, está sempre pesquisando, vendo coisas novas. Então, eu gosto”. Quando perguntada sobre as características de uma professora alfabetizadora ideal, Gisele prontamente respondeu: “Tem que ter paciência, criatividade, observação, e tem que estudar também, para perceber como a criança aprende e ajudá-la a avançar”. Sua preocupação central era com a aprendizagem individual e ela considerava os conhecimentos mais amplos sobre o ensino um apoio para uma melhor atuação com cada aluno.

Professora Denise e a importância do acolhimento

Nasceu na capital de São Paulo, numa família com poucos recursos. Foi filha única até os 7 anos de idade, quando seus pais se separaram. Pouco tempo depois, sua mãe se casou novamente: “Eu tenho o meu padrasto como pai, e ele também me tem como filha, apesar de ter tido dois filhos com a minha mãe. Eu praticamente cresci com ele, e a gente sempre se deu muito bem”. Já com o seu pai, não houve convivência: “Ele não aceitava a separação. [...] Hoje, eu raramente vejo o meu pai. [...] Ele mora na Bahia, casou-se novamente e tem filhos”. Na ocasião da entrevista, Denise estava com 44 anos de idade, era casada com um corretor de

imóveis, tinha um filho adolescente e moravam em casa alugada nos arredores da escola. Ela fazia o trabalho doméstico, com alguma participação do filho e do marido, pois não tinha empregada ou diarista. Com 25 anos de experiência na rede pública estadual, não era efetiva e tinha formação nos cursos de magistério e pedagogia: “Quando comecei o 2º ano do magistério, eu procurei uma escola do Estado perto da minha casa e já me inscrevi. Essa escola estava sempre me chamando para dar aula quando faltava professor. Era direto, de manhã, de tarde; era aquela correria”.

Quando perguntada sobre suas leituras pessoais, Denise primeiramente mencionou a infância: “Sempre gostei de ler. Eu gostava muito de ler gibi, lia bastante, tanto é que na escola eu sempre queria ler, adorava ler em voz alta”. Depois revelou que hoje se interessa por livros de autoajuda, como a professora Nádia: “Eu gosto de leituras que se referem à vida prática. Agora, por exemplo, procuro ler sobre adolescentes para tentar entender um pouco melhor algumas questões; mesmo em revistas, se há alguma matéria sobre esse assunto, me interessa. Gosto muito dos livros do Içami Tiba; gosto de tudo o que ele escreve, estou sempre lendo”. Nesse caso, cabe ressaltar que os textos de autoajuda têm mensagens otimistas ao leitor, que é convidado a identificar os motivos de seu desconforto psíquico, social, cultural ou afetivo, numa proposta de compreendê-los e até superá-los.

No decorrer da entrevista, alguns aspectos do trabalho docente de Denise ficaram em evidência e, ao responder sobre as características de uma professora alfabetizadora ideal, ela apontou a prática docente de dedicação e acolhimento ao aluno como explicação central: “Eu acho que humanidade com os alunos. Em primeiro lugar, [deve-se] ter aquele carinho pelos alunos e gostar do que está fazendo, porque já ouvi de muitos alunos que a outra professora gritava muito e outras ‘coisas’ de que eles reclamam. Então, procuro demonstrar carinho por eles, ter uma boa amizade com a turma, e eles retribuem. Este ano mesmo, recebi um monte de cartinhas. Então, primeiro, a troca de carinho com eles, porque acredito que o resto vai dando certo, por mais difícil que a sala seja, porque já peguei salas muito indisciplinadas e devagarzinho eles foram entrando no meu ritmo”.

b) O trabalho de alfabetização: desafios, aprendizados e questionamentos

O profissionalismo dos professores se situa neste espaço específico, no qual eles devem estabilizar os esquemas da ação (pedagógica), dentro de esquemas de trabalho (didático). Esses dispositivos de interação entre professor e aluno visam a reduzir os eventos ao acaso, de modo a permitir que cada um trabalhe conforme o seu nível. Nas retomadas de rotina, as crianças, mas também a professora, devem se sentir ao mesmo tempo seguras, mas também despertas. Diante de uma situação bem conhecida, cada um pode adivinhar a instrução que a professora dará para o exercício, mas a lista de palavras escritas no quadro não é a mesma de ontem, assim como não é a mesma a frase a ser lida. A professora guia as atividades para que cada aluno, do mais avançado ao mais fraco, possa “fazer qualquer coisa” que esteja ao seu alcance e possa tirar proveito das respostas dos outros (CHARTIER, 2010, p. 18).

Se, por um lado, o saber científico pode contribuir para o professor construir sua prática, ajudá-lo a refletir e a instituir situações didáticas para o ensino, por outro lado, na singularidade de cada sala de aula, o professor adota práticas que ele julga mais adequadas a partir de sua própria experiência. Assim, o saber das professoras alfabetizadoras deve ser compreendido na prática, pois se engendra em seu próprio trabalho. Para Tardif (2002, p. 11), o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores da escola”. Assim, verifica-se como as professoras entrevistadas revelam seus saberes no trabalho de alfabetização e como esses saberes são mobilizados em sua prática pedagógica.

Os programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* tem como base os referenciais construtivistas de alfabetização. Sabe-se que, em oposição à visão empirista e aos antigos métodos de alfabetização, introduziram-se, na década de 1980, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *psicogênese da língua escrita*, transpondo o ensino da notação alfabética para uma concepção da escrita como representação da linguagem. Essa contribuição passou a ter um lugar especial, inclusive em currículos nacionais e material pedagógico produzido pelo MEC para a formação de professores. Como a referida teoria demonstrou que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo, passou-se a defender que aprendam interagindo com textos escritos. Em outras palavras, que o ensino deve centrar-se em práticas que levem à reflexão sobre como

funciona o sistema de escrita alfabética e pelas quais os aprendizes se apropriem da linguagem típica de diferentes gêneros textuais escritos. Entretanto, os usos feitos desses estudos têm gerado alguns equívocos como apontou Anne-Marie Chartier em palestra proferida na **V Semana da Educação**:

Eu fiquei assustada ao descobrir, há alguns anos, que as etapas da psicogênese da escrita, descritas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, tinham sido transformadas numa “progressão pedagógica” e que, às vezes, eram até “ensinadas” explicitamente. Ora, o que Emília Ferreiro mostrou é que ali onde os professores viam crianças que “não sabiam de nada”, as observações científicas permitiam ver crianças cujas aquisições progredem por reconstruções progressivas de suas representações. Tal descoberta me parece um acontecimento importante. Mas ela se desvinculou bastante de, a partir daí, deduzir e impor uma didática da língua escrita (CHARTIER, 2010, p. 4).

Sobre as referências a que teve acesso nos primeiros anos de carreira, a professora Celina mencionou o apoio de colegas mais experientes, mas, na época, alfabetizava com cartilha sem desenvolver o hábito da leitura. Assim, sentiu-se insegura com as mudanças dos métodos de ensino na rede, mas esforçou-se para se adaptar: “Quando comecei a aplicar o *Ler e Escrever* e comecei a ver que era uma boa proposta, ao mesmo tempo, eu fiquei insegura, porque estava com um monte de alunos ali, na minha frente, que já tinham um modo de aprender, e eu fiquei com medo de mudar o método e prejudicá-los. Então, fiquei insegura de mudar de uma vez e fui trabalhando aos poucos. Depois, eu acho que o que ajudou bastante foi o *Letra e Vida* ter passado para o *Ler e Escrever* e ter vindo para a escola o material, principalmente para o aluno”.

Ainda sobre seu trabalho, Celina destacou: “O material [do programa *Ler e Escrever* – Coletânea de Atividades para o aluno] veio dentro da proposta, dentro daquilo que a gente estava trabalhando, e as orientações do Guia sobre como encaminhar as atividades nas aulas. Tudo isso me deixou mais segura. Porque só fazer o curso *Letra e Vida* não garantia que os alunos tivessem acesso às atividades, a menos que o professor tivesse boa vontade e condições de levar à sala de aula as atividades que estavam em seu livro. Agora, a partir do momento em que veio o *Ler e Escrever*, o livro foi para as mãos dos alunos”. Para Anne-Marie Chartier (2007), o livro didático deve satisfazer a duas exigências aparentemente contraditórias: ser fácil de usar, tanto pelo professor quanto pelo aluno, e não reduzir a aprendizagem a baterias de exercícios padronizados que forcem um caminho predeterminado.

De todo modo, não se pode esperar de um livro mais do que ele pode oferecer; ele é apenas um dos recursos disponíveis. Nas palavras da autora:

quando se trabalha valendo-se de um suporte preparado por outros, claramente avaliado, rotineiro, é possível ficar mais atento ao desempenho e às dificuldades individuais. A utilização do mesmo manual por anos seguintes aumenta esse conforto, o que permite ao professor antecipar os momentos de dificuldade para cada criança e comparar intuitivamente prognóstico e diagnóstico (p. 154).

Em sua entrevista, a professora Manuela tinha o que dizer sobre seu método de ensino e suas prioridades; destacou a produção de texto a partir da concepção construtivista e mostrou confiar na capacidade de aprendizagem dos alunos tomados como um todo: “Você vê que não é que ele [o aluno] não tem nenhum conhecimento, porque é claro que tem, mas você o ajuda a avançar sem o be-a-bá de antigamente e, vendo um produtor de textos, você diz: ‘Puxa vida, olha como escreve’”.

A leitura também era prioridade de Manuela no trabalho com os alunos: “Hoje eu vejo o quanto é importante ler para os alunos, ter uma postura de leitora. Eu sinto necessidade de dar o exemplo ao aluno para ele aprender e sinto que os meus alunos aprendem e acabam se habituando a essa rotina. Eles veem você lendo todos os dias, aquela rotina, e, quando você demora um pouquinho, logo perguntam: ‘Você não vai ler?’”. Embora, como Ana, essa professora trabalhasse com leitura no cotidiano da sala de aula, ela não mencionou leituras pessoais.

Manuela também falava com entusiasmo e clareza sobre o que ensinava e sobre as formas que foi encontrando para fazê-lo de acordo com as orientações didáticas do curso *Letra e Vida* e do programa *Ler e Escrever*: “Eu achei o método maravilhoso. Tenho muita facilidade para fazer a sondagem, porque eu não trabalhei métodos antigos, só com esse”.

Ao longo da entrevista com a professora Nádia, alguns aspectos do trabalho docente ficaram em evidência. Ela revelou capacidade para atender os alunos individualmente, de acordo com o conhecimento de cada um: “Verificar o aprendizado do aluno pela sondagem, ‘olhar’ para esse momento e pensar no que fazer com isso. Antes do *Letra e Vida*, eu não pensava sobre isso; foi a partir do curso que eu comecei a ter mais cuidado ao fazer a sondagem e a interpretar os resultados. Eu também não sabia como fazer a sondagem e nem o que fazer com o resultado, não sabia agrupar os alunos por aproximação de hipóteses de

escrita. E a questão das atividades diferenciadas é outra coisa importantíssima. Eu não sabia que, numa sala, todos os alunos não podiam fazer a mesma atividade se não estivessem na mesma hipótese de escrita. Então, comecei a me preocupar com a necessidade de aprender do grupo para ajudá-los a melhorar, e isso foi muito importante”.

Como as professoras Celina e Manuela, Nádia declarou: “O material é muito bom, muito bom mesmo, só que o professor tem que estar sempre estudando o material, porque o trabalho com o aluno é muito lado a lado, de você estar junto com o aluno, auxiliando. Se você entender como funciona tudo isso, dá resultado, mas exige o estudo do professor. E, na questão da leitura não falta material. A gente tem um bom acervo”. Segundo Chartier (2007):

A vantagem de uma “pedagogia de situações-problema” é tornar visível para o professor o que o ensino direto mascara (presta-se atenção em como a criança hesita, engana-se, tem sucesso). Da mesma maneira, o trabalho em duplas ou em pequenos grupos propicia que cada aluno mostre e diga o que faz e, ao mesmo tempo, veja e compreenda o que faz outra criança. Essas situações permitem interações criança-criança e adulto-criança no momento em que ocorrem, o que pode produzir bons efeitos se o adulto souber intervir de maneira pertinente, quando a situação de interlocução não for suficiente para garantir a aprendizagem. Por outro lado, como o professor não pode interagir com todas as crianças, são necessárias retomadas coletivas que permitam encerrar a atividade e legitimá-la (p. 171).

No entanto, diferentemente de Celina, Manuela e Nádia, a professora Elisa sente dificuldade para alfabetizar segundo a proposta do programa *Ler e Escrever*: “Quando eu trabalhei com a 1ª série, foi muito difícil, muito trabalhoso, por causa do número de alunos. Por mais que você faça, não é possível se dedicar o tempo todo a cada aluno individualmente, além de que as atividades são diferenciadas, podendo ter respostas individuais, e às vezes cada um tem uma resposta. Então, é muito trabalhoso por causa do número de alunos que cada turma tem”.

Chama atenção o fato de Elisa mencionar as dificuldades, mas não falar sobre as soluções que tenha adotado ou sobre experiências bem-sucedidas. Os contextos educacionais são extremamente complexos e sempre diferentes um do outro, mas espera-se que o professor atenda a esses contextos os interprete e adapte a própria atuação docente, aplicando, numa mesma sala de aula, práticas pedagógicas diferentes, de acordo com a turma. Assim, espera-se que o professor tenha habilidade para analisar as dificuldades cotidianas e empregar estratégias não planejadas na solução desses problemas. Para Nóvoa (1997):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (p. 27).

A professora Catarina relatou: “Eu vou ‘mesclando’ o método antigo com o programa, porque as crianças olham para a escrita e não sabem o que é maiúsculo e minúsculo, e ficam com essa dificuldade para ler e escrever. Só que agora a gente nem pode ensinar dessa forma, e a culpa não é de ninguém, é o sistema que é assim. Então, eu vou trabalhando paralelamente: nem só o tradicional, nem só o *Ler e Escrever*. Faço uma ‘mescla’, mas, para chegar a conseguir isso precisa ter muita prática e muita vontade”.

Essa professora mencionou que não fez nenhum curso além do magistério e, para ela, “existe uma crença de que o professor que faz cursos trabalha melhor, é melhor, mas nem sempre isso é verdade”. Os cursos foram colocados como teoria que na prática “nem sempre funciona”, ela acredita que “o conhecimento e a prática podem dar conta da diversidade que é uma sala de aula”.

A professora Sofia revelou: “Eu lutei muito contra o *Letra e Vida*, mas hoje eu acho que serve para alguma coisa. Penso que não precisamos usar as frases da cartilha – por exemplo, “a babá do bebê” –, mas eu sinto falta do alfabeto, da família silábica. Eu ainda sinto muita falta disso e confesso que trabalho escondida, porque acho que, nos primeiros dias de aula, não dá para pegar uma música, por exemplo, do Chico Buarque, porque eu nem sei como trabalhar a letra. Então, mesmo tendo feito o curso *Letra e Vida*, eu acho muito mais difícil esse método, eu vejo que as produções de textos melhoraram, mas é muito mais lento alfabetizar dessa maneira”. Para Anne-Marie Chartier (2009), quando se olha de perto a sala de aula, constata-se que todos os professores fazem os alunos trabalharem com múltiplas entradas. Do contrário, eles não aprenderiam a ler! Nenhum professor sensato contenta-se em fazer decodificação de sílaba ou reconhecimento direto de palavras inteiras. Assim, pode-se dizer que todos trabalham usando uma via “fônica”, mas também a “silábica”, na decomposição oral das palavras, e também a “global”, pois nenhum método de leitura apresenta unidades desprovidas de sentido para começar: vai-se de palavras lidas “globalmente” para sua decomposição, quer se trate do nome dos alunos, de palavras simples etc.

Ainda, sobre o trabalho docente, Sofia declarou: “Eu acho que o Estado tem oferecido bastante material, porque nunca vi tanto livro como tem agora, muito diferente de quando eu entrei. O governo está investindo, mas ainda sinto falta de capacitação, estou sentindo muita falta, principalmente porque estou na escola de tempo integral, então, recebi capacitação para a “Hora da leitura” três vezes durante o ano, o que não acontece na escola que não é de tempo integral. Eu senti essa diferença: parece que esses professores ficaram meio esquecidos”. Conforme já foi mencionado, os cursos de formação continuada ofertados pela SEE-SP e ministrados pela oficina pedagógica da respectiva diretoria de ensino não são frequentes, oferecem poucas vagas e são destinados preferencialmente a um professor efetivo de cada escola, de modo que ele seja o multiplicador do curso na sua unidade escolar. O mediador entre a oferta do curso e a inscrição é o professor-coordenador da escola ou o diretor, o que pode favorecer ou não a inscrição de determinado professor.

Para a professora Clarice, “o programa é adequado, enriquece e complementa o trabalho, mas não está de acordo com as condições de aprender de muitos alunos”. Como Celina, Clarice também tinha clareza sobre sua prática alfabetizadora, e seu discurso tendia valorizar a especificidade do trabalho docente no que tange aos conhecimentos exigidos na prática pedagógica e às diferenças dessa prática frente à heterogeneidade da sala de aula – uma especificidade que parecia bem complexa para essa experiente alfabetizadora, que ano após ano recebia alunos com condições diversas para aprender a ler e a escrever.

Assim, no plano de discurso de Clarice, o aprendizado não aparece só como um direito universal de todos os alunos atendidos pela escola, mas como uma necessidade ligada ao tipo de aluno que ela percebia na sala de aula. Em sua prática, embora desse prioridade às demandas maiores e mais perceptíveis dos alunos com mais dificuldades para aprender, demonstrava dar atenção a todos, indiscriminadamente, com predominância dos aspectos cognitivos do ensino.

Quanto ao programa *Ler e Escrever*, a professora Ana revelou: “Achei que o material é bom, e gostei mais das atividades com músicas, porque elas lembram as do curso *Letra e Vida*, mas ainda gostaria de fazer outros cursos para melhorar a minha prática, só que eu não sou efetiva, e o pessoal da diretoria de ensino prefere os professores efetivos para fazerem os cursos. Mesmo para eu fazer o *Letra e Vida*, foi muito difícil; não pude fazer a inscrição pela escola e, por telefone, me disseram que não tinha mais vaga. Então, decidi ir até lá e

frequentar. Quando cheguei ao curso e a formadora me disse que não tinha mais vaga, eu respondi que ia ficar e, se alguém faltasse ou fosse embora, eu já estava ali, no lugar, porque eu estava tentando fazer havia muito tempo”. Para essa professora, a negativa para inscrever-se no curso *Letra e Vida* e a dificuldade encontrada para participar dessa formação continuada se justificaria pelo fato de ela não ser professora efetiva e não ter garantida sua permanência na mesma escola, de modo que a multiplicação do curso entre seus pares ficaria prejudicada, mas Ana afirmou: “Mesmo eu não sendo efetiva, compartilho o conhecimento com as minhas colegas e participo das discussões, sempre pensando no aluno”.

Observa-se que as aprendizagens dessa professora estão associadas a suas vivências, a seus modos de sentir e agir na prática pedagógica. Para Tardif (2002), o saber docente é muito mais narrativo e experiencial do que teórico e conceitual. Isso equivale a pensar que no trabalho docente a experiência é marcada por sentimentos e ideias valorativas mais do que por abstrações, embora a prática não seja definidora do processo de formação do professor, porque este não se restringe às vivências nem tampouco ao espaço dos cursos, mas abrange o contínuo exercício da docência em seus diferentes momentos e se faz preferencialmente em reflexões coletivas.

Para a professora Gisele: “Foi um complemento, considerando que não se aprende de uma hora para outra na prática, não na teoria, porque eu tinha uma teoria, mas a prática era outra. Eu tinha que alfabetizar pela sílaba, e eu não admitia; então, entrei em conflito, conflito de geração, porque a geração antiga queria a alfabetização pelas sílabas, e eu tinha uma visão diferente, eu tinha trabalhado no MOBRAL,²² com a teoria do Paulo Freire. Então, eu precisava me encontrar, precisava saber o que fazer, qual seria o melhor para me sentir mais segura, e as experiências foram me ajudando. A formação na HTPC é de poucas horas, a teoria é difícil, porque não foram todos que fizeram o *Letra e Vida*; então, é difícil entender o processo. Eu acho que deveria ser colocado mais em prática, deveria ter mais atividades práticas, troca de conhecimento, de experiências”. Segundo Tardif e Raymond (2000), os professores aplicam constantemente, em sua prática pedagógica, seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer próprio. Trabalham com programas e livros didáticos, como também se baseiam em saberes escolares relativos aos conteúdos ensinados. Integram-nos em sua experiência e recorrem a elementos de sua formação profissional:

²² O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um programa do governo federal iniciado em 1971, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil, e extinto em 1985.

pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de ser todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. *Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.* (p. 215, grifos do original).

No que diz respeito às práticas docentes mencionadas nas entrevistas, foi possível identificar métodos tidos como tradicionais associados àqueles que os programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* propõem como inovadores. Algumas professoras revelam dúvidas e até mesmo reconhecem ter uma certa insegurança para organizar e conduzir a alfabetização de acordo com os preceitos do construtivismo. Todas as entrevistadas aqui, de uma forma ou de outra, mostraram-se motivadas pelo desejo de melhorar sua prática enfrentando os desafios da condução da sala de aula; entre eles, a necessidade de manter o interesse dos alunos em suas primeiras experiências de escolarização com os recursos e as condições da escola pública, receber um grupo de alunos em diferentes momentos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, trabalhar com as prescrições do programa *Ler e Escrever* e os conteúdos curriculares necessários para que os alunos avancem e atender às necessidades individuais de aprendizagem. Tais desafios remetem às observações de António Nóvoa (2009):

Mas a defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista: [...] “uma escola à medida de cada aluno”, mas define-a para além dos aspectos meramente pedagógicos (a aplicação de uma pedagogia diferenciada em função das necessidades de cada aluno) e projeta-a no plano de organização de escolas diferentes (p. 85-86).

Entre as práticas mencionadas pelas professoras, notam-se inúmeras bem-sucedidas: relações de respeito mútuo, atenção aos alunos com mais dificuldades, expectativa positiva em relação ao rendimento escolar dos alunos, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e variedade de métodos de ensino, uma vez que as professoras constroem e reconstróem seus saberes ao longo de sua vida pessoal e profissional, de acordo com suas experiências. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores “dão sentido e

significado a seus atos e vivenciam sua função como uma experiência *peçoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

Em oposição a uma visão reducionista segundo a qual as professoras seguem apenas o que propõe o programa *Ler e Escrever*, as práticas das alfabetizadoras parecem apoiar-se em determinadas maneiras de entender o processo de alfabetização que, por sua vez, ligam-se a sua história como sujeito que foi alfabetizado, que viveu e vive um processo de formação continuada e que se tornou profissional. Toda essa trajetória das professoras parecia se refletir em suas práticas em sala de aula, ao lado de modelos cientificamente elaborados e transformados em prescrição por instâncias externas à escola.

Com práticas nem sempre baseadas em teorias de alfabetização, mas caracterizadas por procedimentos de recuperação ao longo desse processo, pela participação constante dos alunos, pelo envolvimento e compromisso das docentes e pelo uso de uma linguagem adequada à faixa etária dos alunos, percebem-se que as bem-sucedidas não necessariamente se reduzem à incorporação de uma determinada abordagem, mas dependem da articulação de muitos elementos. Assim, o que faz a diferença numa prática que promove a apropriação da leitura e da escrita pelo aluno parece não se limitar a um só aspecto do ofício docente, mas consistir na articulação de muitos fatores. Para Chartier (2007, p. 170): “Não se pode, então, aceitar a simplificação de se considerar a coexistência de modalidades heterogêneas de trabalho como um signo de incoerência pedagógica”.

Os dados analisados aqui reforçam nosso entendimento de que é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam as orientações do programa *Ler e Escrever*. O conhecimento superficial do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras por parte daqueles que postulam tais orientações pode constituir um obstáculo na efetivação das inovações que permitem alfabetizar, no sentido estrito de ensinar a notação alfabética com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação dos alunos no mundo da cultura escrita. Segundo Chartier (1998, p. 12), “o ponto decisivo do aprendizado atualmente não é mais a leitura, mas a escrita. Com efeito, é somente a capacidade de escrever que permite uma escolarização prolongada e a autonomia social dos adultos no espaço político e econômico das sociedades desenvolvidas”.

c) A relação com os alunos, os recursos utilizados e as atividades propostas

Frequentemente, comparam-se métodos de alfabetização que se sucederam ao longo do tempo, julgam-se ou criticam-se as antigas formas de ensinar esquecendo-se de interrogar sobre o tipo de leitor que esses métodos visavam a formar. [...] A alfabetização não é uma realidade fora da história. Por trás daquilo a que se chama “saber ler”, estão competências específicas de cada época. [...] O conteúdo e os métodos de ensino mudam à medida que a demanda social de alfabetização se transforma e, assim, as competências que se esperam dos professores não cessam de ser redefinidas (CHARTIER, 1998, p. 4).

Discute-se aqui o que as professoras alfabetizadoras revelam sobre sua atuação docente e suas relações com os alunos, que recursos mobilizam, que dificuldades enfrentam e que satisfações sentem, como organizam as atividades de leitura e escrita em sua prática de alfabetização e como a proposta do programa *Ler e Escrever* lhes serviu – ou não – para iniciarem o processo de alfabetização com atividades significativas de leitura e escrita a partir de diversos gêneros textuais.

Ao longo da entrevista, a professora Catarina não mencionou nomes de seus alunos, vínculos ou conflitos pessoais; suas referências à classe como um todo: “Eu gosto muito de ler, leio em voz alta. Então, a hora em que eu leio para eles é uma hora gostosa para mim. Eu leio com gosto, interpreto, às vezes eu mudo a voz, brinco”. Segundo seu relato, trata-se de uma leitura frequente. Anne-Marie Chartier (2010) defende que a sociabilidade da leitura apresentada pelos professores permite aos alunos aprenderem que nem todos apreciam as mesmas histórias, além de dar-lhes bons exemplos do encanto que a leitura pode suscitar.

Assim como a professora Catarina, Celina tampouco fez referências específicas a seus alunos, embora trabalhasse com eles praticamente o dia todo, por estar numa escola de tempo integral: “Como a gente fica aqui o dia inteiro, acaba até se relacionando bem com as professoras da tarde. E são poucos os atos de rebeldia. É uma professora ou outra que costuma dar problema [referindo-se à resistência às propostas construtivistas de ensino e aprendizagem do programa *Ler e Escrever*]. No geral, a comunicação é boa, há bastante troca de material, de formação, de aprendizado. E muitas vezes vêm até nós as professoras da tarde, das oficinas – por exemplo, a professora de leitura, que pede a nossa opinião. A gente diz que é melhor

trabalhar um pouquinho diferente, porque, à tarde, eles estão cansados de escrever. Então, ela trabalha diferente, e vai surtindo um bom efeito”.

Por um lado, Celina percebia a maioria dos alunos da escola como pertencentes a famílias de baixa renda e de pouca escolarização, imputando-lhes falta de apoio a seu trabalho docente e necessidade de maior empenho e dedicação com essas crianças: “Aqui, nós temos muitas famílias de baixa renda e pouca escolarização, e isso exige da gente mais empenho, mais dedicação”. Por outro lado, a referência central de seu trabalho era o compromisso com o aprendizado dos alunos, e via sentido no que tinha a ensinar: “O problema é quando o aluno não coopera e a família também não coopera. Então, você não encontra apoio em lugar nenhum, porque, às vezes, o aluno não coopera, mas a família sim, e tem família que não, mas o aluno começa a mostrar que pode melhorar, mesmo tendo dificuldades, ele quer aprender, pede ajuda, e quando trabalhamos no coletivo, é melhor, tem mais efeito”.

Como alfabetizadora, a professora Nádia era muito competente, tendo recebido muitos elogios da coordenadora. Sua percepção dos alunos incluía dimensões sociais, emocionais e físicas e estava carregada de afetividade: “Eu saio muito mesmo da sala de aula. Não consigo trabalhar só com lápis e papel. Faço umas brincadeiras na quadra ou no pátio, estou sempre usando os espaços da escola. São os momentos de que mais gosto”. Apesar da prioridade dada aos aspectos cognitivos, Nádia demonstrava perceber os alunos muito além da dimensão cognitiva: “Eu acredito que a convivência em outros espaços da escola além da sala de aula, a socialização, as atividades lúdicas, o brincar fazem parte do aprendizado”.

A professora Sofia incluía em sua prática pedagógica atividades que consideravam as relações que iam se estabelecendo no cotidiano da sala de aula, como exercícios de boa convivência e afabilidade: “Eu gosto muito de leitura. Quando leio uma história que tem ilustrações, eu mostro, e os alunos adoram. Depois, gosto de trabalhar com desenho, recorte e colagem, mas dizem que é errado, que está fora do programa, que é uma bobagem desenhar a história. Mas fiz isso com uma história que marcou muito, “Sebastião e Danilo”, uma história de amizade entre dois bichinhos que nem se gostam. Eu trabalhei muito em cima desse tema; os alunos desenharam o Sebastião e o Danilo do jeito que quiseram, e a convivência da turma melhorou – era o que eu queria”.

Sofia contou o momento da leitura que fazia na sala de aula, que, segundo o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* (2009) do programa *Ler e Escrever*, está prevista

diariamente no início da aula e visa a ampliar o repertório do aluno em termos de gêneros literários, informar, divertir com entonação e entusiasmo, mostrar postura leitora e despertar nele o desejo de ser leitor. O programa considera ainda que:

Ouvir a leitura e poder comentá-la já é uma tarefa completa na qual os alunos aprendem muito. Não é necessário complementá-la solicitando que façam desenhos [...]. Além de não serem ações que as pessoas façam ao ler um texto literário, não contribuem para que os alunos aprendam mais sobre o texto nem para que se tornem melhores leitores (p. 39).

Nesse caso, Sofia desejava melhorar a convivência dos alunos a partir da reflexão sobre uma fábula, e o objetivo foi atingido. Ela via sentido no que tinha a ensinar: habilidades que considerava indispensáveis para os alunos no futuro escolar e na vida em geral. Entretanto, queixou-se do excesso de trabalho burocrático, que gera um enorme cansaço: “Não gosto da nossa vida de hoje, dessa rotina interminável de tarefas, e tudo para apresentar: diário, semanário, rotina da semana, mapa de sondagem, ficha individual do aluno, relatório. É uma papelada sem fim, que deixa a gente meio maluca. É muita coisa para levar pra casa”. Segundo conta, desde o programa *Ler e Escrever*, o volume de registros aumentou, e, para ela, o valor desses registros é relativo e pouco contribui para a qualidade do seu trabalho docente, porque se trata basicamente de anotar os conteúdos que estão sendo trabalhados, a frequência e as hipóteses de escrita dos alunos. Ou seja, registra-se no diário de classe, na rotina da semana e no mapa de classe on-line, é ainda uma exigência por parte do professor-coordenador de se repetirem essas informações no semanário e no mapa de classe impresso, bem de como assinalar na ficha individual do aluno aqueles com menor rendimento, sobre os quais também se produzem relatórios, só para documentar. Nota-se que Sofia buscava sentido em seus registros. De acordo com Nóvoa (2009):

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (p. 40).

Assim, os saberes docentes têm sido objeto de estudo por representarem a possibilidade de se compreenderem os elementos que estruturam o trabalho docente, visto que este requer do professor um fazer que atenda articulada e simultaneamente à diversidade de situações que ocorrem no cotidiano escolar. Para Tardif (2001), o trabalho cotidiano do

professor não é “simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (p. 121), de modo que engloba não apenas a prática pedagógica, mas também a estrutura organizacional, as condições de trabalho, as opções didáticas, os métodos e a organização do tempo, do espaço e dos registros escritos.

Quanto a leituras pessoais, a professora Elisa revelou que teve pouco acesso na infância, e hoje se interessa por livros que tratam de religiosidade. Mas, quando perguntada sobre o momento que mais gosta de trabalhar com os alunos, respondeu: “A hora da leitura, seja a leitura inicial, seja a leitura compartilhada, seja a roda de conversa sobre a leitura; eu gosto de tudo o que envolve leitura. Quando vamos, à biblioteca eles adoram. É uma hora gostosa, porque eles podem escolher e ler os livros à vontade, embora eu precise formar pequenos grupos porque não tem muito espaço; então, eles ficam ansiosos”. Assim, Elisa motiva os alunos a lerem dentro e fora da escola, empresta-lhes livros de livre escolha e propõe momentos de compartilhar as leituras, de modo que eles desenvolvam o prazer de ler, prazer que ela própria está descobrindo.

Sobre o que menos gosta no trabalho com os alunos, afirmou: “O que desanima muito é ver um aluno com problema, que precisa de um especialista, e os pais não se manifestam. Eu chamo, chamo, chamo para orientar, e eles não aparecem na escola, e a criança precisa daquele apoio, daquela ajuda”. Elisa tinha uma percepção de aspectos ligados à saúde dos alunos; mais especificamente, dos aspectos psicológicos, que, a seu ver, são responsabilidade da família, mas que caberia a ela orientá-la a buscar o apoio de serviços especializados. Essa percepção demonstrava que, para Elisa, o limite do trabalho docente inclui o aspecto emocional do aluno e, em parte, acolhê-lo, já que a competência de ajudá-lo é da família, que deve recorrer a profissionais da saúde.

Para a professora Clarice, o momento mais agradável da rotina era a “Hora da história, porque sempre tem um tema, um assunto para ser abordado, que tem relação com o cotidiano dos alunos”. Ela revelou trabalhar com histórias que lhe agradam e, a seu ver, são interessantes para as crianças, de modo que todas participam, porque a turma toda participa, interpreta-as de diversos modos e lhes atribui diversos significados. Segundo Meirieu (2006), o trabalho pedagógico se alicerça em linhas de força, considerando que na maioria das vezes é o professor quem decide o que os alunos vão aprender, independentemente do desejo da

turma. Assim, é importante que o professor proponha um diálogo mais participativo na sala de aula.

Clarice demonstrou que, nos momentos de ensino propriamente dito, espera que os alunos estejam mais atentos e participativos: “Eu não gosto quando as crianças estão muito agitadas e demoram para se organizar ou quando se dispersam com brincadeiras”. Nesses casos, ela gostaria de poder separar as crianças dos alunos, de modo que as crianças ficassem fora da sala de aula e só os alunos estivessem presentes para aprender. Embora Clarice declarasse sentir dificuldade nesses momentos, revelou que valoriza as manifestações de sentimentos, sonhos e desejos dos alunos em situações menos formais de ensino e, com isso, suas relações eram mais completas.

O que mais agrada a professora Clarice são algumas atitudes dos alunos: “A educação, quando participam da aula com interesse e procuram saber mais fora da sala de aula, pelo estudo e pela pesquisa, e prestam atenção”. Ela idealiza alunos curiosos e participativos, uma sala de aula estimulada, curiosa e aberta a novos conhecimentos, entretanto, se pensamos na diversidade encontrada nas escolas, essa projeção é irreal, embora demonstre a importância dada por essa professora a um ambiente de trabalho prazeroso e sem conflitos.

Já para a professora Ana, um bom dia era: “Quando os alunos participam da aula, quando eles estão animados, com vontade de aprender, e todo mundo está de bom humor”. Em seu relato, demonstrou contar com o envolvimento emocional dos alunos; para ela, a satisfação não estava só em dar a aula planejada, mas também em dar atenção a uma solicitação do momento ou a uma novidade trazida pelos alunos. Assim como Sofia, Ana se queixava do cansaço, mas era na relação afetiva com os alunos que encontrava disposição para se envolver, se dedicar e criar vínculos afetivos. Segundo Chartier (2007):

É o professor que conduz a turma, organiza as atividades, ajuda os alunos e julga seus resultados. Isso significa que ele não pode apenas ser aquele que executa um programa, pois o sucesso de seus alunos depende da margem de iniciativa em que ele cria sua maneira de dar aula. O professor não tem de lidar com “sujeitos cognitivos em desenvolvimento”, mas com um grupo de crianças, cada uma com sua história singular. Para cada uma delas, a entrada no ensino fundamental é uma aventura emocional e social, atravessada por esperanças e temores, desejos e frustrações, prazeres e decepções, antes de ser “uma experiência intelectual” (p. 160).

Como a professora Clarice, Ana revelou passar por dificuldades em alguns momentos formais de ensino: “Às vezes, eu planejo, preparo, faço tudo e não dá nada certo; quer dizer, não é que não dá nada certo, é que eles não respondem como eu gostaria, se dispersam, parece que não querem aprender, e disse eu não gosto”. Nesse caso, nem ela, nem Ana mencionaram experiências bem-sucedidas depois de ocasiões desfavoráveis de ensino, e tampouco soluções que tenham adotado para superar o desafio de estruturar melhor esses momentos.

Para a professora Gisele, ensino e aprendizagem não se separam: “Eu gosto de vários momentos: quando há um desafio e eles estão concentrados, resolvendo, ou mesmo quando estão brincando ou fazendo trabalho em grupo e trocam ideias e ficam voltados para aquilo que estão fazendo”. Ela acredita que a atenção dedicada à socialização dos alunos, seja de um específico ou da classe toda, é tão importante quanto o próprio processo de ensino e aprendizagem.

Ainda quanto ao momento de que menos gosta no trabalho com os alunos, Gisele partilha da opinião de Clarice e Ana, mas, diferentemente delas, apresentou uma solução para as ocasiões adversas de ensino: “Eu não gosto daqueles momentos em que eu estou falando, falando, e eles não escutam. Estou querendo explicar, e eles não me dão atenção, porque a gente solicita a atenção, e eles se distraem entre eles. Então, você tem que mudar a atividade, porque já sabe que aquela não está dando certo”. Para Tardif (2002), os saberes dos professores também são construídos na prática, ou seja, ensinar é adentrar a relação com o outro, uma vez que o saber é construído para o outro e com o outro. Desse modo, a professora Gisele procurava formar relações de construção de saberes com os alunos durante o trabalho docente.

Para a professora Denise, era prazeroso: “Levar a turma para o pátio, no fim do período, e brincar, por exemplo, de ‘corre-cotia’, que eles adoram, e de outras brincadeiras que eles pedem também, ‘coelhinho na toca’, ‘aranha’. Às vezes, eles levam brinquedos, e isso é gostoso, principalmente no último bimestre, que estão mais cansados; então, vamos com mais frequência ao pátio. Até piquenique nós já fizemos”. Segundo Vera Barros de Oliveira (2000):

A busca da própria independência, obtida sem excesso de culpas ou de medos, desenvolvida através de conquistas do dia a dia, torna-se muito mais fácil quando às crianças são dados de forma clara e complementar liberdade e limite. Ora, essa combinação, em doses e proporções adequadas e

aceitáveis, faz parte do espírito lúdico, onde quem brinca espera de si mesmo e do outro o vibrar, o se envolver e criar situações divertidas, assim como o respeitar o combinado, assumindo um contrato social (p. 8).

Quanto ao que lhe desagradava, a professora Denise declarou que era desmotivador: “Quando a criança não tem interesse, não quer fazer a lição; isso me incomoda, e muito mais quando vejo que a mãe também não se importa, mesmo quando você procura conversar, mas parece que tanto faz. Então, procuro me aproximar da criança e entender o que está acontecendo para tentar incentivá-la”. E insistiu: “Como eu disse, quando a criança não tem interesse, não quer fazer a lição, e a mãe também não se importa. Isso me chateia muito”.

O programa *Ler e Escrever* considera a música um recurso no processo de alfabetização. Assim, de acordo com o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*, 2ª série, volume 2 (2009, p. 49-50):

Um trabalho sistemático com músicas em sala de aula permite uma experiência alegre, agradável e ao mesmo tempo produtiva do ponto de vista das aprendizagens que são favorecidas. Neste guia, a aprendizagem de algumas canções cumpre dois objetivos: além de aprendê-las, criando interessantes situações de leitura (das letras das canções), aproveitaremos o fato de serem textos de fácil memorização para utilizá-las em propostas de reflexão sobre os aspectos notacionais: a ortografia, no caso dos alunos com hipótese de escrita alfabética, e a reflexão sobre o sistema de escrita, no caso dos alunos que ainda escrevem segundo hipóteses anteriores a esta.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que aprender a escrever é apropriar-se de um objeto socialmente constituído, ou seja, não é só um processo cognitivo, mas também uma atividade social e cultural essencial para vincular cultura e conhecimento. Desse modo, o referido Guia apresenta apenas um gênero musical, a música popular brasileira (MPB), e dez títulos selecionados – Carinhoso (Pixinguinha; João de Barro), As rosas não falam (Carlota), A banda (Chico Buarque), Ciranda da bailarina (Edu Lobo; Chico Buarque), Alegria, alegria (Caetano Veloso), Peixinhos do mar (folclore), Cio da terra (Milton Nascimento; Chico Buarque), Garota de Ipanema (Tom Jobim; Vinicius de Moraes), Sítio do pica-pau-amarelo (Gilberto Gil) –, com a seguinte afirmação:

se consideramos que a escola é um dos espaços em que os mais novos têm contato com a cultura de seu povo, é nela (e para alguns, somente nela) que poderão se aproximar de determinados bens culturais (como são essas canções), é na escola que poderão conhecer e apreciar algumas produções a que, de outra maneira, não teriam acesso (p. 50).

Ainda, no processo de ensino-aprendizagem do sistema alfabético de escrita, os elementos rítmicos e melódicos das músicas atuam nos aspectos cognitivos e afetivos dos sujeitos, podendo favorecer o aprendizado, além das relações com os alunos alfabetizados e a interação sociocultural que os sujeitos mantêm com o objeto de conhecimento, nesse caso, a própria escrita (Figueiredo, 2001; Vieira, 2004). Quando questionadas sobre o uso da música nas aulas, as respostas das professoras participantes desta pesquisa foram variadas, mais próximas ou mais distantes.

Para a professora Catarina, a música está fortemente relacionada ao desenvolvimento social da criança: “Ah, sim, trago bastante [músicas], e eles gostam; gostam de cantar. Nas minhas aulas, quase todos os dias, costumo fazer uma brincadeira com eles, sempre nos dez minutos finais da aula. Fazemos uma brincadeira usando música, assim, também pergunto do que eles querem brincar, e eles amam a ‘brincadeira da comida brasileira’, amam cantar, e brincamos desde que eu comecei a dar aula – procuro sempre encerrar assim”.

A música também produz efeitos muito significativos no campo da maturação social da criança, isto é, do aprendizado de algumas regras sociais; por exemplo, quando uma criança brinca de roda, ela tem a oportunidade de vivenciar ludicamente situações de perda, de escolha, de dúvida, de afirmação. E é por meio do repertório musical que nos iniciamos como membros de determinado grupo social, ou seja, somos inseridos na nossa cultura pelas brincadeiras, parlendas e canções (Nogueira, 2003).

As professoras Celina e Manuela trabalham músicas nas suas aulas conjuntamente e revelaram seguir as prescrições do programa *Ler e Escrever* dadas no Guia (2009, p. 51):

Não teria sentido utilizá-las [as músicas] somente com o intuito de ensinar a escrever, pois temos a intenção de ampliar seu repertório e seu conhecimento [do aluno] sobre as músicas e sobre os músicos [cantores/compositores]. Em todas as propostas relacionadas à ortografia ou à reflexão sobre o sistema de escrita, é preciso que os alunos tenham um momento inicial em que aprendam a música, conheçam a letra e a melodia, aprendam seu significado, cantem várias vezes, tenham tempo de apreciá-las, divertir-se enquanto cantam.

Assim, para Celina: “É uma farra! Às vezes, a gente pede para o professor de informática colocar no computador a letra da música e a biografia do cantor, e assim os alunos vão lendo, e eles gostam. E agora é mais dirigido do que quando lançaram a música na escola, na década de 1990, porque colocavam o rádio na sala e deixavam tocar o período todo. Agora,

você usa o rádio, o computador, mas, por trás deles, há todo um contexto, toda uma preparação de aula para que os alunos possam interagir e aproveitar mais a aula, o que não acontecia quando começou, não, porque era uma atividade jogada. Então, a aula não era aula”. Já Manuela tem um trabalho em conjunto com Celina: “Temos um projeto para trabalhar com algumas músicas antigas, com a origem delas, com o significado de sua melodia e com a biografia dos intérpretes – por exemplo, de Milton Nascimento, Chico Buarque. E os alunos gostam bastante”.

Disse a professora Nádia: “Eu ensino músicas para eles, e a gente está sempre cantando; os alunos adoram música, eles são muito musicais. Uma vez, uma professora até comentou que eles cantam muito bem, e eles são mesmo afinadinhos. É muito fácil trabalhar música com crianças; elas aprendem muito depressa, têm ritmo, e isso ajuda até na questão do aprendizado, na alfabetização e na autorregulação do comportamento também”. Essa professora mostrou ter certo conhecimento sobre música e aplicá-lo em sua prática pedagógica. Para Nogueira (2003):

a linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimentos mais importantes [...] ao lado da linguagem oral e escrita, do movimento, das artes visuais, da matemática e das ciências humanas e naturais. [...] o espaço destinado à música em grande parte dos currículos de formação de professores é ainda incipiente, quando existe. É preciso investir significativamente na formação estética (e musical, particularmente) de nossos professores, se realmente quisermos obter melhores resultados na educação básica.

A professora Elisa afirmou: “Com a 1ª série, eu trabalho bastante [música], porque eles vêm da educação infantil cantando muito. Eles gostam, estão acostumados, e, se eu deixar, é música o tempo todo. Na 2ª série, trabalho com as músicas do *Ler e Escrever*. Agora, na 3ª e na 4ª série, eu quase não trabalho com música, por causa do uso dos gêneros literários; então, é um trabalho mais diferenciado das outras séries”. Como Manuela e Celina, Elisa também estava preocupada em atender às recomendações do *Ler e Escrever*, mas considerava que a música era importante para os alunos de 1º e 2º ano, como elemento motivador e integrador.

Quanto à leitura, disse Elisa: “Sempre que eu trago um livro para ler para a turma, eu me preocupo em ver se é para a idade deles, principalmente quando um aluno pede para eu ler um livro que ele trouxe. Há pouco tempo, um aluno me pediu pra ler *O pequeno príncipe*; eu li, e eles adoraram”. Ela não tinha planejado ler o livro de Saint-Éxupéry, mas revelou que o

pedido do aluno lhe deu a oportunidade de trabalhar com os alunos uma fábula sobre amizade, solidariedade e desapego. Leu a obra ao longo de vários dias e, depois de cada leitura, ela e a classe conversavam sobre a história em “rodas de conversa”. Elisa mencionou algumas dessas reflexões: “o príncipezinho surgiu como esperança de um mundo melhor, um mundo de paz e, talvez, dedicado às crianças”; “o menino de cabelos dourados entendeu, com o coração, que sua flor era única no mundo, por isso ele tinha que cuidar dela”; “o príncipe e a raposa tinham razão – nós somos responsáveis por aquilo que cativamos”; “a raposa contou um segredo ao príncipe – só se vê bem com o coração”.

Esses comentários mostram que, embora *O pequeno príncipe* não estivesse em seu plano de leitura, Elisa, preocupada com a adequação do livro à faixa etária, não só atendeu ao pedido do aluno como propôs à classe discussões enriquecedoras acerca dos valores tratados na obra: “Se os adultos lessem o livro e refletissem sobre ele, talvez fossem pessoas melhores”. Isso revela que a afetividade e a sensibilidade estão presentes em sua prática pedagógica.

Também quanto à música, a professora Ana disse: “Uso mais com o objetivo de ler e escrever, mas também trabalho o ritmo, a oralidade e a memória. Lembro-me de duas músicas que eu trabalhei com eles, uma de Claudinho e Bochecha, por ser mais conhecida deles, e o “Samba do Arnesto”, que usei para trabalhar ortografia e gramática, valorizando o modo de falar de cada região; eles adoraram. O trabalho na escola tem que ser diferenciado, porque eles não aguentam usar só lápis e papel”. Embora não tenha afirmado seguir as orientações do *Ler e Escrever*, para Ana, o recurso à música na prática pedagógica é instigante no processo de aprendizagem da leitura e escrita, contribuindo para um ambiente agradável.

Para a professora Gisele: “Eu gosto, e eles [alunos] gostam, decoram, cantam; eles têm boa memória, têm ritmo, e às vezes eu trago música para sentir um pouco como eles vivenciam aquele tipo de música. E procuro trazer músicas com boas letras, porque minha preocupação é essa: trago música popular, de cantiga de roda, e músicas do folclore, só para cantar mesmo, para desenvolver a musicalidade e melhorar a oralidade. A gente também coloca a letra da música para eles fazerem a leitura com ajuste”. Quanto à leitura das letras das músicas, Gisele compartilha a preocupação com as indicações do *Ler e Escrever* com as professoras Manuela, Celina e Elisa.

Com relação à leitura, Gisele acredita que os diversos gêneros literários do *Ler e Escrever* agradam aos alunos, que ampliam seu repertório e, com entonação e entusiasmo, favoreça a apreciação da turma: “Eu sinceramente não percebi algo em especial. Uma hora, eu leio poesia, e eles gostam. Um dia desses, eu li um trava-língua, e eles adoraram. Então, o acervo é muito diversificado, e eles sempre gostam de todas as leituras: do conto, do texto, do jeito de contar, da mensagem. Eu acho que é a mensagem do texto que chama atenção, o tipo de leitura, o texto, as palavras usadas, o contexto e como a gente fala para a criança”.

Sobre músicas em aula, a professora Denise afirmou: “Procuro trazer as músicas que estão no *Ler e Escrever*, porque acho importante que os alunos conheçam as músicas ouvindo-as primeiro; assim, é mais fácil aprender o ritmo e a letra. Depois, eles gostam muito de cantar, e também tem músicas que são mais antigas, e é interessante eles conhecerem”. Assim como Manuela, Celina, Elisa e Gisele, Denise também afirmou que, na prática pedagógica, a música é um elemento integrador e motivador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, concorrendo para um ambiente agradável e instigante. Em particular, nota-se maior interesse pelas prescrições do *Ler e Escrever* no que se refere à leitura e à escrita relacionadas ao repertório musical trabalhado nas aulas, conforme declararam essas professoras.

Para a professora Ana, a afetividade tem lugar central no trabalho docente; ela demonstrou gostar muito tanto da prática pedagógica quanto da relação com os alunos, que a envolve: “Gosto muito dos alunos carinhosos; na verdade, todos são, e eu adoro isso. Sempre tem um que traz de casa alguma escrita para mostrar que já sabe escrever, sem contar as cartinhas e os desenhos que eles entregam, cheios de orgulho. Tudo isso me alegra. Mesmo as dificuldades deles, a necessidade de que eu os ajude a ler, a melhorar a escrita, porque acredito que, no fim, a gente vai conseguir, que eles vão conseguir”.

Sua percepção dos alunos inclui dimensões emocionais, físicas e sociais e é muito afetiva: “Normalmente, os alunos ficam muito cansados, porque a escola não tem muitos recursos para trabalhar com eles o dia todo, então, eu e as colegas procuramos trabalhar de uma forma mais lúdica e usar jogos, além dos cadernos e livros. Eu confecciono jogos com os alunos, jogos que ajudam em língua portuguesa e matemática, porque eles se interessam e gostam de jogar; assim, se divertem e aprendem e não ficam entediados com a mesma rotina na escola, como se um dia fosse igual ao outro”.

A entrevista com a professora Catarina ocorreu em sua própria sala de aula, quando os alunos estavam ocupados com a lição, de modo que foi possível observar que seu estilo era um pouco seco, de poucas palavras. Ela disse que estimulava a ajuda mútua entre os alunos e organizava brincadeiras: “Quase todos os dias, eu proponho a eles uma brincadeira. Desde que comecei a dar aula, sempre fiz assim”. Sua concepção de controle e disciplina parecia centrada na motivação e na confiança nos alunos, e ela fazia apelos como “estou muito triste com a classe hoje” ou “olha os nossos combinados”, o que leva a crer num acordo com cumprimento de normas e deveres em prol de uma boa convivência na sala de aula: “Indisciplina. Só indisciplina me aborrece. Isso pesa muito. Agora, quanto à aula em si, eu gosto muito”.

Falando sobre aborrecimentos no trabalho pedagógico e que de certa forma sobrecarregam as professoras, Sofia demonstrou conhecer bem o interesse e as condições socioeconômicas de seus alunos: “Tudo de que um professor não gosta: quando estou ensinando e o aluno não está nem aí para aprender, vem à escola sem material e não é carente – porque, para a criança carente, eu sempre tenho um lápis e uma borracha para dar. Então, não é bem com eles que eu me aborreço, e sim com quem deveria cuidar deles”. Ela não se considerava responsável pela motivação e organização do material do aluno, pois acreditava que era da competência da família a dedicação aos estudos e o zelo com o material escolar, embora provesse de lápis e borracha os alunos carentes.

Durante a entrevista com a professora Elisa, foi possível notar que, em seu cotidiano na sala de aula, ela se esforça para conciliar conteúdos, empatia e afetividade na formação dos alunos. Embora o trabalho docente não seja fácil, essa professora demonstrou ter capacidade de arriscar e não se acomodar, de refletir e questionar sua prática pedagógica, pois ela se aborrece “quando eles [os alunos] não têm atenção, quando brigam entre si; às vezes, por nada, por uma bobagem, eles começam a discutir, e aquelas fofquinhas que eles fazem. Tudo isso me aborrece, porque eu não quero isso. Eu trabalho para que eles se entendam; quero ver o grupo unido”:

A carga de trabalho do professor aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e complexidade. A docência tornou-se um trabalho mais extenuante e difícil, sobretudo no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoronamento dos valores tradicionais etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientela com necessidade de diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e informação etc.) (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 160).

Esses autores afirmam que o trabalho docente é interativo, ou seja, se dá na relação com o outro, com suas mediações de ética e afetividade, subjetividade, valores, emoções, crenças, preconceitos, sensibilidade, intuição, tensões, contradições, heterogeneidade, vivências, significados e hábitos. O professor trabalha com o objeto humano, ensina seres humanos, por isso, é preciso dar sentido a seu trabalho, uma vez que a atividade docente não é natural, mas cultural. Assim, as relações entre professores e alunos tanto podem ser enriquecedoras quanto difíceis de controlar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. [É preciso] mobilizar as dimensões pessoais nos espaços institucionais, equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa). [...] acreditar que *por aqui*, pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 15/17/25).

Nesta pesquisa, procurou-se analisar como professoras alfabetizadoras da rede pública estadual paulista lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos programas de formação continuada *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*. Para tanto, busquei escolas que tiveram aproveitamento diverso nas provas do SARESP de língua portuguesa aplicadas aos 3º e 5º anos do ensino fundamental I, no período de 2008 a 2010, através da Diretoria de Ensino – Região Leste 5 da capital, pertencente à SEE-SP.

O trabalho de campo foi realizado em seis escolas, entre setembro e dezembro de 2010, e consistiu da aplicação de dez questionários e realização de dez entrevistas semiestruturadas com as professoras alfabetizadoras que generosamente revelaram um pouco de suas histórias, dos seus cotidianos e das suas práticas docentes nas diferentes escolas de ensino fundamental I.

Catarina, Celina, Manuela, Nadia, Sofia, Elisa, Clarice, Ana, Gisele e Denise: dez mulheres trabalhando na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental I, dedicando horas do seu dia, ao longo de sucessivos anos letivos, em companhia do compromisso de ensinar. Dez mulheres com histórias e vivências diferentes, que buscaram diversas soluções para as dificuldades que o trabalho docente lhes colocou. Com elas, acreditamos na relevância das experiências consolidadas ao longo de suas trajetórias profissionais e na formação continuada para a reconstrução das práticas alfabetizadoras e suas ressignificações. Desse modo, acredita-se que esta investigação deverá contribuir para o enriquecimento das

discussões que dizem respeito às propostas de formação continuada no campo da alfabetização.

A análise dos dados coletados revelou que as dez professoras alfabetizadoras entrevistadas são docentes estabilizadas na carreira profissional e detentoras de bastante experiência no magistério. Elas se referem à docência como exercício profissional que requer formação específica e continuada e suas declarações sobre o ensino e a profissão também remetem ao prazer e a vontade de ensinar.

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes profissionais dos professores estão diretamente ligados a uma dimensão temporal e suas bases são constituídas no início da carreira docente. Posteriormente, os professores passam para uma fase de estabilização e investem, em longo prazo, no exercício da profissão, a partir das condições do ofício docente. Ao longo da trajetória profissional, o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos gera uma fase que leva a uma ressignificação quanto às expectativas e percepções anteriores, além de afetar a maneira de ver e compreender o ambiente de trabalho. Portanto, é possível haver uma diminuição do distanciamento que possa ocorrer entre os saberes acadêmicos e os saberes das práticas dos professores, produzidos no exercício docente.

Segundo Tardif (2000), o domínio do ofício docente pelo professor conduz a uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, criando uma maior segurança e sentimento de estar sendo capaz de realizar suas funções. Por conseguinte, a trajetória profissional compreende, além do domínio do saber-fazer, saber-como, o do bem-estar pessoal do professor em fazê-lo:

A experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional (p. 239).

Se os saberes da prática dos professores precisam ser valorizados, é importante que se criem, por um lado, oportunidades para que atuem de forma autônoma, e, por outro, que na sua formação continuada, ele possa lançar um novo olhar sobre a construção de seus saberes e das relações que estabelece com cada um, para que possa integrá-los. De acordo com Tardif (2002), é importante renovar as visões comuns a respeito do ensino incorporando a subjetividade dos sujeitos nas pesquisas e considerando o professor um ator que “assume sua

prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (p. 230).

No caso das propostas de alfabetização dos programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* há que se pensar nas contradições geradas pela política de cobrança de resultados – atreladas à bonificação das escolas a partir dos indicadores do IDESP– e o fato de os alunos dos anos iniciais encontrarem-se em diferentes estágios de desenvolvimento tendo em vista o ritmo de aprendizagem do sistema de escrita de cada um. Tais contradições afetam o professor que deve adaptar o que aprendeu nesse processo de formação continuada ao que já sabia e ainda responder às demandas da SEE-SP. É importante notar, ainda, as contradições geradas pela aquisição dos diversos materiais didáticos, entre eles, o Guia do programa *Ler e Escrever* e do livro didático do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que chega, anualmente, às mãos das professoras alfabetizadoras e dos alunos e induz a um trabalho pautado em seus conteúdos, os quais, muitas vezes, organizam a alfabetização em aportes contrários.

As entrevistas realizadas com as dez professoras alfabetizadoras para a presente pesquisa permitiu constatar a forma como cada uma delas apropriou-se de maneira bastante peculiar do que foi proposto pelos programas numa tentativa de reelaborar as próprias práticas. Nesse sentido, foi possível notar diferenças significativas nas prioridades que cada uma delas estabeleceu para o desenvolvimento de seu trabalho. Algumas priorizaram o uso das sondagens para identificar a hipótese de escrita de seus alunos; outras os momentos diários de leitura em voz alta para os alunos; outras ainda passaram a alfabetizar tendo como preocupação a intenção de oferecer aos alunos, desde o início do processo de alfabetização, textos que não fossem escolarizados, mas que conservassem as suas características de uso social; por fim, algumas professoras optaram por adotar o trabalho interativo, com uso de jogos, organizando os alunos em agrupamentos para a realização das tarefas de leitura e escrita. Dessa forma, ainda que essas professoras tenham tido a mesma formação continuada, recebido as mesmas orientações e os mesmos materiais didáticos, cada qual apropriou-se de forma particular e única dos conceitos e concepções ali veiculados, ressignificando um saber já existente – o que nos aproxima das observações de Tardif:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um

espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p. 234).

Nesse sentido, deve-se ressaltar que, se a competência docente envolve conhecimentos teóricos, ela também pressupõe um “saber-fazer” construído pelos sujeitos individualmente, que se articulam com os conhecimentos prévios que cada um traz como resultado de sua prática cotidiana. Todos esses conhecimentos são necessários ao enfrentamento dos conflitos e contradições, existentes no dia a dia da sala de aula, que incluem tomadas de decisão, avaliação, julgamento e planejamento.

Por fim, é impossível deixar de reconhecer que o percurso desta pesquisa acrescentou novas questões à professora que ensina e à pesquisadora que investiga, o que mostra que ainda é preciso continuar averiguando, em uma incansável luta na busca pelas respostas, semelhantemente à luta do poeta com o poema, como declarou o saudoso Mário Quintana:

Pois bem, haverá coisa melhor para indicar a luta do poeta com o poema? (...) Cada poeta tem de descobrir, lutando, os seus próprios recursos. (...) Desculpa se tudo isso é uma coisa óbvia; mas para muitos, que tu conheces, ainda não é; mostra-lhes, pois, estas linhas. (...) Enfim, meu poeta, trabalhe, trabalhe em seus versos e em você mesmo e apareça-me daqui a vinte anos. Combinado?

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1996.
- ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim. *As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada*. São Paulo: PUC-SP, dissertação de mestrado, 2008.
- BASSANEZI, M.; SCOTT, A.; BACELLAR, C.; TRUZZI, O. *Atlas da Imigração Internacional em São Paulo*. São Paulo: UNESP, 2008.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de Educadores – Desafios e Perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Sobre o ensino de Português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Belo Horizonte: UFMG, tese de doutorado, 1996.
- BAUER, Adriana. *Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o programa “Letra e Vida”*. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado, 2011.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação e sociedade no Brasil após 1930. In: FAUSTO, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira*. 2. ed. São Paulo: Difel, 1986. t. 3, v. 4, p. 381-416.
- BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp, 2004.
- _____. *A miséria do mundo*. A. Accardo... et al. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. *Escritos de Educação*. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs.). 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 12 nov. 2009.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 23 dez. 1996.
- _____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 17 maio 2005.
- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília: DF, 17 jul. 2008.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)*. Documento de Apresentação. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: UFSCar, 1996.

CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula*. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 1999.

CATANI, Denice B.; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de e SOUZA, M. Cecília C. C. *Docência, memória e gênero*. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____; VICENTINI, Paula Perin (Orgs.). *Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2006.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. *Cefam: uma alternativa pedagógica para a formação do professor*. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar. Entre pedagogia e sociologia. Trad. Andréa Daher. *Revista Brasileira de Educação*, n. 0, set/out/nov/dez, 1995.

_____. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Conferência proferida na XX Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, set 1997. Trad. Maria Cecília Silveira Bueno. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, mai/jun/jul/ago, 1998.

_____. *Enseñar a leer y escribir*. Una aproximación histórica. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

_____. *Práticas de leitura e escrita – história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale / Autêntica, 2007.

_____. Oralidade, alfabetização e letramento. *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre, ano VI, nº 20, 2009.

_____. Saberes científicos e saberes de ação precisam caminhar juntos. *Revista Nova Escola*. São Paulo, ed. 236, out, 2010.

_____. Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática. *V Semana da Educação*. Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre Práticas e Representações*. Lisboa – RJ: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

_____. Figuras do autor. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução Mary Del Priore. Brasília: Universidade de Brasília, 1994.

_____. Do livro à leitura. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *Revista História da Educação*. Pelotas: UFPel, 2002, p. 5-24.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 3, 2004, p. 549-566.

CRUZ, Livia Lara da. *Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte*. São Paulo: PUC-SP, dissertação de mestrado, 2008.

DUARTE, Newton. *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2000.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIGUEIREDO, Eliane Leão. Por que Estudar Música? *Revista da Adufg*. Goiás: UFG, 2001, nº 6, p. 34-41.

FRADE, Isabel Cristina da Silva. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? *Revista Presença Pedagógica*, v. 9, n. 50, mar/abr 2003.

GATTI, Bernardete A. *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 119, p. 191-204, julho 2003.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, nº 37, jan/abr 2008.

GOODMAN, Yetta M. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. *A formação de professoras alfabetizadoras – Efeitos do Programa “Letra e Vida” em escolas da Região de Assis*. Marília: UNESP, tese de doutorado, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional*. São Paulo: Cortez, 2000.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares. As razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2008.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul/dez 2001, p. 117-130.

LE MOS, José Carlos Galvão. *Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional*. São Paulo: PUC-SP, tese de doutorado, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

LUNA, Tânia Souza de. *Curso de capacitação para professores do ciclo I na área de língua portuguesa: teorias e práticas de aprendizagem*. São Paulo: PUC-SP, dissertação de mestrado, 2008.

MAZZEU, Lidianete Teixeira Brasil. *Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente*. Araraquara: UNESP, dissertação de mestrado, 2007.

MEIRIEU, Philippe. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NOGUEIRA, M. A. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*. vol. 5, nº 2, dez. 2003.

NÓVOA, António (Org.). O passado e o presente dos professores. In: _____. *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1992.

_____ (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

_____. A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Barbara; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

_____. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. São Paulo: PUC-SP, tese de doutorado, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINHO, Fernanda Mello Rezende de. *Origem, formação e representações sobre o exercício da profissão de professores de educação infantil*. São Paulo: PUC-SP, dissertação de mestrado, 2009.

QUINTANA, Mário. *Caderno H*. Prefácio Gilberto Mendonça Teles; organização, plano de edição, fixação de texto, cronologia e bibliografia Tania Franco Carvalhal. 2ª ed. São Paulo: Globo, 2006, p. 308.

RENESTO, Ana Paula Carneiro. *Jovens leitores em meios populares: paradoxais constituições leitoras*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, 2009.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. *Formação continuada de professores alfabetizadores*. São Paulo: PUC-SP, dissertação de mestrado, 2007.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas escolares. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, nº 89, 2004.

SANTAROSA, Adriane. *Concepções dos professores sobre alfabetização: um estudo com base no construtivismo piagetiano*. Campinas: UNICAMP, dissertação de mestrado, 2007.

SÃO PAULO (Município). Secretaria da Educação. Portaria SME 6.328. Institui o Programa “Ler e Escrever”. *Diário Oficial do Município*. São Paulo: 27 set. 2005.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. CEE-SP nº 8/1997. Dispõe sobre o regime de progressão continuada. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo: SP, 05 ago. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. CEE-SP nº 61/2006. Fixa normas sobre a implantação do ensino fundamental de 9 anos. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo: SP, 09 dez. 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. SEE-SP: Resolução SE-86 de 19/12/2007. Institui, para o ano de 2008, o Programa “Ler e Escrever”. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo: SP, 21 dez. 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. SEE-SP: Resolução SE-8 de 19/01/2012. Dispõe sobre a carga horária dos docentes. *Diário Oficial do Estado*. São Paulo: SP, 20 jan. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. *Diário Oficial do Estado*. v. 107, nº 251. São Paulo: SP, 31 dez. 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos*. Módulo 1. São Paulo: SEE-SP, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos*. Módulo 2. São Paulo: SEE-SP, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos*. Módulo 3. São Paulo: SEE-SP, 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: Guia de planejamento e orientações didáticas*. São Paulo: SEE-SP/FDE, 2009.

SILVA, Vivian Batista da. *História de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, 2001.

SILVESTRE, Fernanda Gustavo. *O professor alfabetizador: sua formação, o programa "Letra e Vida" e as lacunas conteudísticas*. Araraquara: UNESP, dissertação de mestrado, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, jul/ago 2003.

_____. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

SOUTO, Benise de Nazaré dos Reis. *Ensinar a ensinar e aprender a ensinar: representações de professores e alunos em relação à formação inicial dos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Amapá*. São Paulo: PUC-SP, dissertação de mestrado, 2007.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. *Quando o ornitorrinco vai à universidade. Trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de **habitus** de estudantes universitários das camadas populares*. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, jan-mar/2000, p. 5-24.

_____. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e sabers escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112-128.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, dez. 2000, p. 209-244.

VICENTINI, Paula Perin e LUGLI, Rosario Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009

VIEIRA, Edna Aparecida Costa. *Música: sua influência no processo de alfabetização no período pré-escolar*. Goiás: UFG, dissertação de mestrado, 2004.

VIEIRA, Luciene Cerdas. *As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: permanências e indícios de alterações*. Texto apresentado na 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG, set/2007.

WEISZ, Telma. *Diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Letra e Vida Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos*. Módulo 1. São Paulo: SEE-SP, 2005.

_____. Formação, avaliação e políticas públicas. Buenos Aires: Lectura y vida – *Revista Latino Americana de Fectura*, Ano XXXI, número 4, Diciembre de 2010.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa*. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, _____,
portadora do RG nº _____, declaro que participei
espontaneamente da pesquisa de mestrado planejada e realizada por Luciana Ribolli de
Oliveira, portadora do RG nº 29.236.400-3, estudante de pós-graduação da **Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo**. Minha participação incluiu uma entrevista
concedida à pesquisadora, em que relatei minha trajetória escolar e profissional.

Essa pesquisa terá como principal finalidade produzir material que contribua para
se compreender como se dá a constituição das trajetórias de professoras alfabetizadoras e
poderá servir como fonte para o estudo de futuros pesquisadores e interessados em geral
em temáticas da educação contemporânea.

Fui informada pela pesquisadora que terei meu nome mudado, o que protegerá
minha identidade.

São Paulo, _____ de _____ de _____

Assinatura

ANEXO II

QUESTIONÁRIO REFERENTE À PESQUISA

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado desenvolvida na Faculdade de Educação da USP. Pede-se identificação apenas para eventual contato visando posterior entrevista. Nenhuma informação será divulgada sem prévia autorização.

Nome:	
Escola(s) em que trabalha:	
Período(s) e série(s) de trabalho: () manhã _____ () tarde _____ () noite _____	
Tel.(res.):	Cel.:
E-mail:	

Dados pessoais e familiares

1. Idade:	2. Bairro que reside:
3. Município em que nasceu:	
4. Você mora com: () sozinha () com esposo e filhos () com os pais () somente com esposo () somente com o pai () somente com filhos () somente com a mãe () com amigos () com parentes () outros-	
5. Quantas pessoas moram na sua casa?	
6. Quantos quartos têm a sua casa?	7. Quantos banheiros têm a sua casa?
8. Sua casa é: () própria () alugada () outros-	
9. Estado Civil: () casada () divorciada () viúva () outros-	
10. Se casada, qual a profissão do seu marido?	
11. Tempo que ele trabalha nessa profissão?	
12. Nível de escolaridade dele: () ensino fundamental - antigo 1º grau () ensino médio - antigo 2º grau () superior () completo () incompleto () não estudou	
13. Em que tipo de instituição? () particular () particular com bolsa () parte particular e parte pública () pública	
14. Têm filhos, quantos?	15. Estudam? Quantos estudam?
16. Nível de ensino que eles estudam:	

<input type="checkbox"/> ensino fundamental - antigo 1º grau <input type="checkbox"/> ensino médio - antigo 2º grau <input type="checkbox"/> superior	
17. Em que tipo de instituição?	
<input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> particular com bolsa <input type="checkbox"/> pública	
18. Você e sua família possuem:	
<input type="checkbox"/> televisão	<input type="checkbox"/> computador com internet
<input type="checkbox"/> TV por assinatura	<input type="checkbox"/> carro
<input type="checkbox"/> DVD	<input type="checkbox"/> empregada doméstica
<input type="checkbox"/> rádio	<input type="checkbox"/> convênio médico particular
<input type="checkbox"/> máquina de lavar roupa	<input type="checkbox"/> título de clubes ou associações esportivas
19. Quantas pessoas contribuem para a renda familiar na sua casa?	
20. Sua renda familiar está entre:	
<input type="checkbox"/> 1 e 3 salários mínimos	<input type="checkbox"/> 7 e 10 salários mínimos
<input type="checkbox"/> 4 e 7 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Superior a 10 salários mínimos
21. Sua renda individual está entre:	
<input type="checkbox"/> 1 e 3 salários mínimos	<input type="checkbox"/> 7 e 10 salários mínimos
<input type="checkbox"/> 4 e 7 salários mínimos	<input type="checkbox"/> Superior a 10 salários mínimos
22. Possui alguma religião?	
<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> não resposta
<input type="checkbox"/> sim, qual?	<input type="checkbox"/> outros-

Formação escolar e profissional

1. Em que tipo de instituição você cursou o:	
Ensino fundamental - antigo 1º grau	
<input type="checkbox"/> particular	<input type="checkbox"/> particular com bolsa
<input type="checkbox"/> parte particular e parte pública	<input type="checkbox"/> pública
Na modalidade:	
<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> supletivo <input type="checkbox"/> a distância
Ensino médio - antigo 2º grau	
<input type="checkbox"/> particular	<input type="checkbox"/> particular com bolsa
<input type="checkbox"/> parte particular e parte pública	<input type="checkbox"/> pública
Na modalidade:	
<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> supletivo <input type="checkbox"/> a distância
2. Cursou o magistério? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
3. Cursou o ensino superior? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
4. Qual curso?	5. Qual instituição?
6. Você gostaria de ter cursado o ensino superior e/ou ter feito outro curso?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual?	
7. Quanto a sua escolha, seus pais foram:	
<input type="checkbox"/> a favor <input type="checkbox"/> contra <input type="checkbox"/> indiferentes	
8. Desde quando você leciona? E na rede estadual?	
9. Você trabalha ou já trabalhou em outra rede?	

<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Em qual? <input type="checkbox"/> municipal <input type="checkbox"/> particular Em que ano(s)?
10. Se você trabalha em outra rede de ensino, com qual série e/ou ocupação? Em qual instituição?
11. Na rede estadual, com qual série você esteve em 2009? _____ Em qual escola?
12. Na rede estadual, com qual série você esteve em 2008? _____ Em qual escola?
13. Em sua trajetória profissional, qual série você mais lecionou?
14. Você exerce outra profissão além do magistério? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual?
15. Você está fazendo algum curso de formação continuada? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual?
16. Participou de curso(s) de formação continuada? Quando? Qual a duração do curso? <input type="checkbox"/> PEC _____ <input type="checkbox"/> Teia do Saber _____ <input type="checkbox"/> Letra e Vida _____ <input type="checkbox"/> outros- _____
17. Se você participou de curso(s) de formação continuada, suas impressões foram: <input type="checkbox"/> positivas <input type="checkbox"/> negativas Por quê?
18. O que você acha que poderia ser diferente no(s) curso(s) de formação continuada?
19. Você acha que curso(s) de formação interfere(m) em sua prática docente? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Por quê?
20. Se você participou de curso(s) de formação continuada, o que você aprendeu que coloca em prática ainda hoje?

21. Qual o vínculo que você mantém com a rede estadual?	
22. O que é mais importante no seu trabalho? Em primeiro, segundo e terceiro lugar.	
<input type="checkbox"/> condições de trabalho	<input type="checkbox"/> relação com os superiores
<input type="checkbox"/> fazer o que gosta	<input type="checkbox"/> relação com os professores
<input type="checkbox"/> horário	<input type="checkbox"/> relação com os alunos
<input type="checkbox"/> estabilidade	<input type="checkbox"/> salário
<input type="checkbox"/> outros-	
23. Quais os principais problemas que você encontra em seu trabalho? Em primeiro, segundo e terceiro lugar.	
<input type="checkbox"/> más condições de trabalho	<input type="checkbox"/> alunos
<input type="checkbox"/> colegas de trabalho	<input type="checkbox"/> pais
<input type="checkbox"/> superiores	<input type="checkbox"/> dificuldade em realizar todas as tarefas
<input type="checkbox"/> outros-	
24. Qual é o sentido do trabalho, de maneira geral, para você? Em primeiro, segundo e terceiro lugar:	
<input type="checkbox"/> ganhar dinheiro	<input type="checkbox"/> realização pessoal
<input type="checkbox"/> escravidão/servidão	<input type="checkbox"/> honestidade/dignidade
<input type="checkbox"/> necessidade da vida/sobrevivência	<input type="checkbox"/> segurança/estabilidade
<input type="checkbox"/> outros-	
25. Até quando você pretende continuar na rede estadual?	
<input type="checkbox"/> continuar, mas montar um negócio próprio	<input type="checkbox"/> até terminar os estudos
<input type="checkbox"/> continuar, mas ingressar em outra rede de ensino	<input type="checkbox"/> até a aposentadoria
<input type="checkbox"/> até ingressar em outra rede de ensino	<input type="checkbox"/> outros-
<input type="checkbox"/> até montar um negócio próprio	

Situação familiar na infância

1. Como você consideraria a classe social de sua família?	
<input type="checkbox"/> baixa	<input type="checkbox"/> média baixa <input type="checkbox"/> média alta <input type="checkbox"/> alta
2. A casa em que você passou a maior parte da infância era:	
<input type="checkbox"/> própria	<input type="checkbox"/> alugada <input type="checkbox"/> outros-
3. Quantos quartos havia na casa?	4. Quantos banheiros havia na casa?
5. Você morava com seus pais?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> outros-	
6. Quantas pessoas moravam na casa?	7. Ficava no bairro
8. Você e sua família tinham:	
<input type="checkbox"/> televisão	<input type="checkbox"/> carro
<input type="checkbox"/> rádio	<input type="checkbox"/> convênio médico particular
<input type="checkbox"/> máquina de lavar roupa	<input type="checkbox"/> título de clubes ou associações esportivas
<input type="checkbox"/> empregada doméstica	
9. Você tinha acesso a leitura?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	
Onde era mais frequente?	
<input type="checkbox"/> na escola <input type="checkbox"/> em casa <input type="checkbox"/> outros-	
10. Gostava de ler?	
<input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não	

Que tipo de leitura?
11. Você ia com a família ao teatro? () sim () não E com a escola? () sim () não
12. Você ia com a família ao cinema? () sim () não E com a escola? () sim () não
13. Você ia com a família a museus? () sim () não E com a escola? () sim () não
14. Você escutava música? () sim () não Qual tipo?
15. Você aprendeu a tocar algum instrumento musical? () sim () não Qual?
16. Você fez algum curso de idioma? () sim () não Qual?
17. Você fez algum curso paralelo a escola? () sim () não Qual(is)?

Identificação da família

1. Qual a profissão do seu pai?
2. Tempo que trabalha (ou trabalhou) nessa profissão?
3. Nível de escolaridade dele: () ensino fundamental - antigo 1º grau () ensino médio - antigo 2º grau () superior () completo () incompleto () não estudou
4. Em que tipo de instituição? () particular () particular com bolsa () parte particular e parte pública () pública
5. Ele gostaria de ter cursado o ensino superior e/ou ter feito outro curso? () sim () não () não sabe Qual?
6. Por que não o fez? () não gostava de estudar () precisava trabalhar () não tinha condição financeira () não sabe () a família não apoiava () outros-
7. Qual a profissão da sua mãe?
8. Tempo que trabalha (ou trabalhou) nessa profissão?
9. Nível de escolaridade dela: () ensino fundamental - antigo 1º grau () ensino médio - antigo 2º grau () superior () completo () incompleto () não estudou

10. Em que tipo de instituição? <input type="checkbox"/> particular <input type="checkbox"/> particular com bolsa <input type="checkbox"/> parte particular e parte pública <input type="checkbox"/> pública	
11. Ela gostaria de ter cursado o ensino superior e/ou ter feito outro curso? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> não sabe Qual?	
12. Por que não o fez? <input type="checkbox"/> não gostava de estudar <input type="checkbox"/> precisava trabalhar <input type="checkbox"/> não tinha condição financeira <input type="checkbox"/> não sabe <input type="checkbox"/> a família não apoiava <input type="checkbox"/> outros-	
13. Qual a profissão que seu avô paterno exerceu?	14. Qual a escolaridade do seu avô paterno?
15. Qual a profissão que sua avó paterna exerceu?	16. Qual a escolaridade da sua avó paterna?
17. Qual a profissão que seu avô materno exerceu?	18. Qual a escolaridade do seu avô materno?
19. Qual a profissão que sua avó materna exerceu?	20. Qual a escolaridade da sua avó materna?

Sobre hábitos culturais

1. Atividades praticadas em seu tempo livre:						
Atividades	Frequência				Cite o último	Cite a última vez
	semanal	mensal	esporádico	nunca		
cinema						
concerto						
esporte/caminhada						
igreja						
leitura de jornal						
leitura de livro						
leitura de revista						
museu/exposição						
ouvir música						
parque						
restaurante/bar						
shopping						
show musical						
teatro						
televisão						
viagem						
2. Em seu tempo livre você costuma: <input type="checkbox"/> descansar <input type="checkbox"/> cuidar da casa <input type="checkbox"/> receber visitas <input type="checkbox"/> ir a casa de familiares <input type="checkbox"/> ir a casa de amigos <input type="checkbox"/> fazer compras <input type="checkbox"/> outros-						

<p>3. Você fala, entende e/ou escreve outra língua? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Qual?</p>
<p>4. Você já saiu do país? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Para onde viajou? Quando?</p>
<p>5. Você costuma ouvir músicas a partir de: <input type="checkbox"/> <i>internet</i> <input type="checkbox"/> Cd <input type="checkbox"/> rádio <input type="checkbox"/> outros-</p>
<p>6. Qual tipo de música você mais gosta?</p>
<p>7. Entre os programas de televisão, qual(is) você prefere assistir? <input type="checkbox"/> noticiários <input type="checkbox"/> documentários <input type="checkbox"/> novelas <input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> filme <input type="checkbox"/> musicais <input type="checkbox"/> outros-</p>
<p>8. Você costuma usar a <i>internet</i>? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Onde? <input type="checkbox"/> em casa <input type="checkbox"/> no trabalho <input type="checkbox"/> outros- Com a finalidade: <input type="checkbox"/> pesquisa <input type="checkbox"/> estudo <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> entretenimento <input type="checkbox"/> outros-</p>
<p>9. Você costuma conversar sobre política com os amigos e familiares? <input type="checkbox"/> frequentemente <input type="checkbox"/> regularmente <input type="checkbox"/> raramente <input type="checkbox"/> nunca</p>
<p>10. Você lembra em quem votou nas últimas eleições para Deputado Estadual, Deputado Federal e Vereador? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não</p>

Aceita participar de entrevista sobre sua trajetória escolar e profissional?

sim não

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO III

ROTEIRO DE ENTREVISTA**1. A casa e a família**

- Conte a história da sua família (onde seus pais se conheceram, há quanto tempo são casados, quantos irmãos você tem, lembranças que tem sobre seus avós maternos e paternos...);
- Conte sobre a casa em que você passou a maior parte da sua infância (quem morava com você, vizinhança, localização, cômodos...);
- Conte sobre a rotina doméstica em sua infância (tarefas destinadas a cada morador, horários para comer e/ou dormir, comemorações de datas especiais, brincadeiras...);
- Conte como era sua relação com a família (com seus pais, irmãos, sobre o diálogo, o afeto, a disciplina, as repreensões...).
- Conte sobre suas atividades durante a infância e as atividades comuns em sua família neste período (atividades religiosas, políticas, esportivas, passeios, festas, visitas que vocês faziam e recebiam...).

2. Escola

- Conte como foi sua escolarização (como eram as escolas - espaço físico, estrutura, o que você considera que houve de significativo em cada uma delas, o que você fazia paralelamente ao período escolar...);
- Você gostava das suas escolas? E dos seus professores? Quais professores marcaram? Por quê?
- Como era a sua relação com a escola (colegas, professores, estudos, notas, matérias, facilidades e dificuldades)?
- Lembrança do que mais gostava e do que menos gostava na escola?
- O que havia ao redor da escola?
- Como você ia e voltava da escola?
- Seus pais participavam da sua vida escolar (iam as reuniões, festas, acompanhavam as lições, cobravam bom desempenho)?

3. Trabalho

- Pensando no ensino médio como uma aproximação da vida profissional, quais são as lembranças mais marcantes (positivas e negativas) que você tem desse período (aulas- preferência por alguma matéria; professores- atenciosos, exigentes; colegas- moravam próximos, conviviam fora da escola, eram estudiosos)?
- Nessa época, você trabalhava? Desde quando? Em que? Atrapalhou os estudos?

- Conte sobre sua trajetória profissional (quais eram suas expectativas, dificuldades, grau de satisfação...). E hoje, quais são suas expectativas e frustrações, dificuldades, relações com a escola e a comunidade, grau de satisfação, planos para o futuro...

4. Filhos

- Conte sobre seus filhos (quantos são, sexo, idade, o que estudam ou estudaram, o que fazem atualmente, como é a rotina doméstica - atribuições de tarefas, comemorações de datas especiais, passeios...);

- Você ficaria satisfeita se seus filhos optassem pelo magistério? Por quê?

- Conte como é a sua relação com eles (sobre o diálogo, o afeto, a disciplina, as repreensões...);

- Como você pensou a educação familiar e escolar “ideal” de seus filhos?

5. Relação com a leitura

- Você se lembra de quando começou a ler? Onde foi (em casa, na escola)? Quem incentivou? Quais foram as primeiras escritas que você leu? Lembra se foram gibis, revistas, livrinhos ou livro didático (cartilha)?

- Qual foi o primeiro livro que você leu? Qual foi o primeiro livro que você mais gostou? Do que tratava a história? Esse livro que você mais gostou foi adquirido onde?

- Na sua infância havia gibis, revistas ou livros em casa?

- Você se lembra quando começou a se interessar por livros? O que você gostava de ler? Sabe dizer por que começou a gostar de ler?

- Você se lembra de ter lido outro livro marcante na infância?

- Você se lembra de se interessar sempre pelo mesmo tipo de livro (gênero textual)? Qual?

- Você se lembra de ter começado a se interessar por outro tipo de livro? Quando?

- Mais alguém do seu convívio gostava de ler? Você(s) compartilhava(m) o que lia(m)? Você se sentia incentivada a ler?

- A sua família tinha por hábito ler? Que tipo de leitura vocês tinham em casa?

- Você ganhava livros de presente? De quem? Quais?

- Você se lembra de ter sido incentivada por algum professor a gostar de ler?

- A escola pedia para você ler? O que?

- Tinha biblioteca na sua escola? Com que frequência você ia lá? E o que fazia? Empréstava livros para levar para casa? Quais?

- Você se lembra de ter ido a alguma biblioteca pública? Com qual objetivo? Como foi a visita? Como você foi atendida(o)?

- Conte como é sua relação com a leitura atualmente (Gosta de ler? O que lê? Compra livros? Quais livros?)

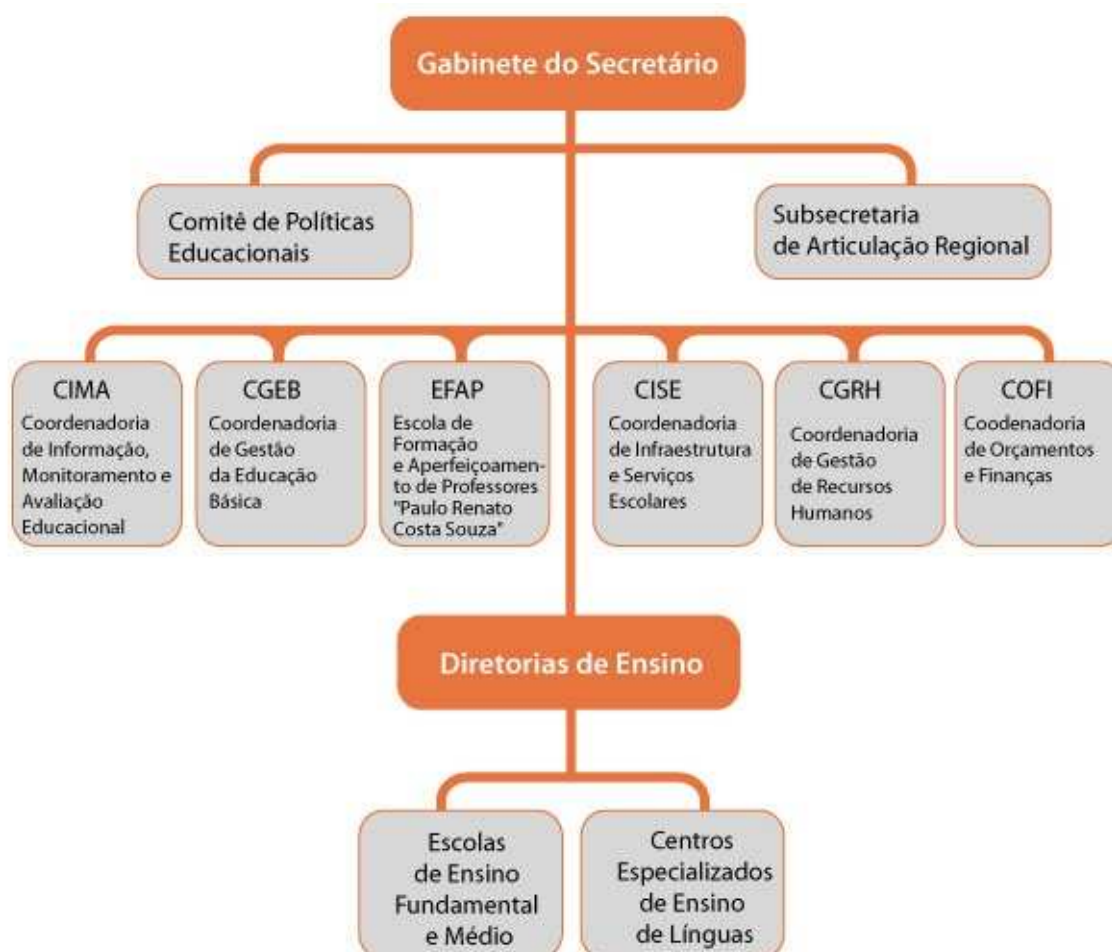
6. Sobre a formação continuada

- Se participou do curso “Letra e Vida”:
 - O que aprendeu de mais significativo? Você se lembra quais foram as temáticas abordadas?
 - De tudo o que você aprendeu, o que coloca em prática ainda hoje?
- Quanto ao Programa “Ler e Escrever”:
 - De que forma você acha que interfere na sua prática com as crianças?
 - O que você considera que poderia ser diferente na aplicação do programa?
- Se participou de outro curso de formação continuada:
 - O que aprendeu? Quais foram as temáticas abordadas?
 - De tudo o que você aprendeu, o que coloca em prática ainda hoje?
 - Você faz alguma atividade fora da escola que contribui para o seu trabalho com as crianças?

7. Sobre o trabalho com as crianças

- O que você gostaria que tivesse na sua sala de aula que não tem? (mobiliários, brinquedos, utensílios, materiais variados que você sente falta)
- Quais as características (físicas, personalidade, familiares...) das crianças que mais lhe agradam, que você mais se identifica?
- Quais as características de uma professora ideal de alfabetização?
- Qual o momento de sua rotina com as crianças que você mais gosta? Por quê?
- Qual o momento de sua rotina com as crianças que você menos gosta? Por quê?
- O que você costuma ler para as crianças? Como faz a escolha da leitura?
- Tem algum livro que você gosta mais de ler para as crianças? Como conheceu este livro? Por que este livro deve ser lido para as crianças?
- Você usa música no seu trabalho com as crianças? Qual música você mais gosta de colocar para as crianças ouvirem? - Como conheceu esta música? - Por que esta música deve ser ouvida pelas crianças? - Como você escolhe as músicas?
- O que as crianças fazem que você não gosta e/ou lhe aborrece? O que você faz ou costuma fazer quando elas se comportam assim?
- O que as crianças fazem que você gosta ou lhe agrada? - O que você faz ou costuma fazer quando elas se comportam assim?

ANEXO IV

ORGANOGRAMA – SEE-SP

ANEXO V

FASES DA ESCRITA**Fase 1 – Escrita pré-silábica**

Hipótese: escrever é reproduzir os traços típicos da escrita. **Grafia:** linhas contínuas ou fragmentadas, ou uma série de traçados repetidos, ou ainda desenhos. **Conceito:** intenção subjetiva do escritor, ou seja, a grafia não é garantia de escrita, porque todas se assemelham, sendo ilegíveis, e o que as caracteriza é a intenção do escritor. Não funciona como veículo de informação. **Leitura:** global.

Nessa fase a escrita ainda não é uma representação da fala, então encontramos muitas possibilidades nas produções escritas das crianças: representações através de desenhos; tentativas de imitar a escrita cursiva; uso aleatório de letras, principalmente as do próprio nome, se a criança conhecer; uso de uma letra para cada palavra escrita; associação do tamanho do objeto a sua escrita, por exemplo, acreditam que para escrever a palavra formiga não é necessário o uso de muitas letras, enquanto para escrever a palavra boi é preciso usar muitas letras.

Figura 2 – Fase 1 – Escrita pré-silábica

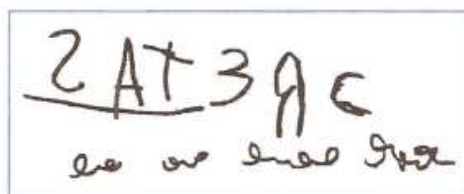
Fonte: *Letra e Vida* (2005)

Figura 3 – Fase 1 – Escrita pré-silábica

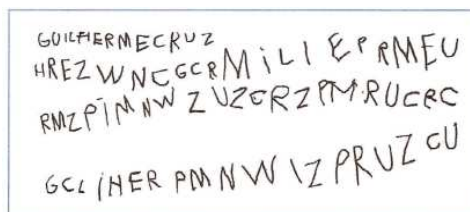
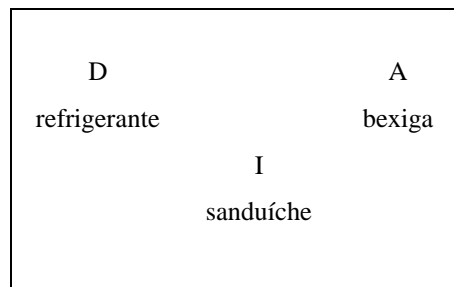
Fonte: *Letra e Vida* (2005)

Figura 4 – Fase 1 – Escrita pré-silábica



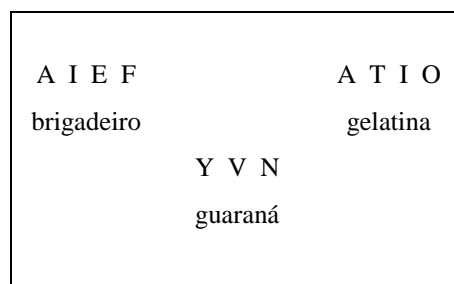
Fonte: *Letra e Vida* (2005)

Fase 2 – Escrita silábica sem valor sonoro

Hipótese: escrever é reproduzir a fala de diversas maneiras, portanto deve haver uma diferença objetiva nas escritas. **Grafia:** é mais definida, com possibilidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita. O nome próprio é o modelo mais importante. **Conceito:** a criança trabalha com a hipótese de que é necessário haver uma quantidade mínima e uma variedade de letras para escrever, podendo alternar a posição das letras, assim não há correspondência entre as letras e o valor sonoro. **Leitura:** silábica.

Nessa fase a criança já compreende a sílaba como parte sonora da palavra, então, na escrita, atribui uma letra para cada sílaba, aleatoriamente, porque ainda não faz correspondência entre a sílaba e a parte sonora da palavra.

Figura 5 – Fase 2 – Escrita silábica sem valor sonoro



Fonte: *Letra e Vida* (2005)

Fase 3 – Escrita silábica com valor sonoro

Hipótese: atribui valor sonoro as sílabas que compõem a escrita, ou seja, cada letra representa uma sílaba – a menor unidade de emissão sonora. Esse é período de maior importância evolutiva. **Grafia:** as letras são mais definidas e podem ter ou não valor sonoro convencional. **Conceito:** supera-se a fase da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral e faz-se a correspondência entre as partes da palavra e as partes da expressão

oral, sendo que a criança trabalha com a hipótese de que as partes da fala podem ser representadas na escrita. **Leitura:** silábica.

Como a fase anterior, a criança atribui uma letra para cada sílaba, e agora faz associação entre a letra e a parte sonora da palavra, podendo fazer uso tanto de vogais quanto de consoantes. Aqui o professor demonstra uma noção de toda a estrutura silábica da palavra, ou seja, que a sílaba é composta por mais de uma letra.

Figura 6 – Fase 3 – Escrita silábica com valor sonoro

I C E A	A V I O
bicicleta	cavalinho
A I O	
Avião	

Fonte: *Letra e Vida* (2005)

Fase 4 – Escrita silábica alfabética

Hipótese: procura substituir a escrita silábica pela escrita convencional, ou seja, se aproxima da escrita convencional, refletindo sobre todas as partes das palavras, atribuindo mais do que uma letra para cada sílaba. **Grafia:** as letras são definidas e têm valor sonoro convencional, com alternância do valor silábico e fonético. **Conceito:** caracteriza-se por uma transição entre as fases silábica alfabética e alfabética. **Leitura:** silábica ou global, por ser uma fase de grande conflito reflexivo para a criança.

Nessa fase, anterior a da escrita convencional, o professor deve orientar a criança a escrever com todas as letras que compõem a palavra, segundo a proposta do programa.

Figura 7 – Fase 4 – Escrita silábica alfabética

O I LA	PA TE
coxinha	BO LI O patê
bolinho	

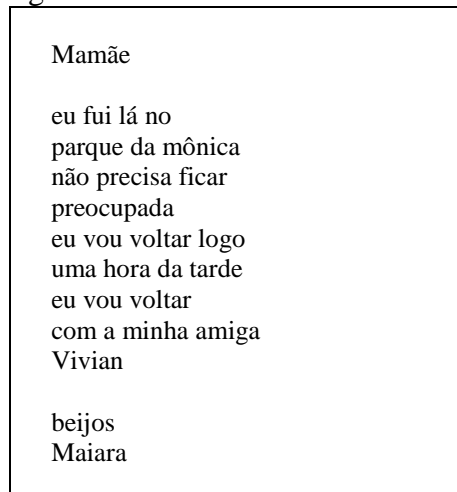
Fonte: *Letra e Vida* (2005)

Fase 5 – Escrita alfabética

Hipótese: compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba, ou seja, que a sílaba não pode ser considerada como unidade, somente as letras. **Grafia:** escrita alfabética, embora haja erros ortográficos. **Conceito:** resolução de dois problemas – pelo lado quantitativo, amplia a quantidade de letras por sílaba, já que é possível escrever uma sílaba com mais de duas letras. Pelo lado qualitativo enfrenta problemas ortográficos porque a identidade dos sons não garante a identidade das letras e vice-versa. Essa fase é caracterizada por uma transição entre as fases silábica alfabética e alfabética. **Leitura:** alfabética.

Nessa fase, segundo a proposta do programa, o professor deve fazer com que a criança escreva corretamente do ponto de vista ortográfico.

Figura 8 – Fase 5 – Escrita alfabética



Mamãe

eu fui lá no
parque da mônica
não precisa ficar
preocupada
eu vou voltar logo
uma hora da tarde
eu vou voltar
com a minha amiga
Vivian

beijos
Maiara

Fonte: *Letra e Vida* (2005)