

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A RELAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES COM O
SABER NO CONTEXTO DO “PROGRAMA LER E ESCREVER”**

SIRLEI IVO LEITE ZOCCAL

**Santos/SP
2011**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS – UNISANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A RELAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES COM O SABER NO CONTEXTO DO “PROGRAMA LER E ESCREVER”

SIRLEI IVO LEITE ZOCCAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Sanny Silva da Rosa

**Santos/SP
2011**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

Z84r ZOCAL, Sirlei Ivo Leite
A Relação dos Professores Alfabetizadores com o Saber
No Contexto do “Programa Ler e Escrever”/Sirlei Ivo Leite Zocal
Orientador: - Profª Drª Sanny Silva da Rosa - Santos: [s.n.],
2011.
189f.; 30cm. (Dissertação de Mestrado) - Universidade
Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

1. formação continuada de professores; programa Ler e Escrever; relação com o saber; II. Título.

37(043.3)

CDU

COMISSÃO JULGADORA

Profª Drª Sanny Silva da Rosa
UniSantos - Universidade Católica de
Santos
Presidente e Orientadora

Profª Drª Branca Jurema Ponce
PUC - Pontifícia Universidade Católica de
SãoPaulo
Membro Titular

Profª Drª [Maria Angélica Rodrigues Martins](#)

UniSantos - Universidade Católica de
Santos
Membro Titular Interno

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do Governo do Estado de São
Paulo: Programa Bolsa Mestrado – SEE/SP

“O saber a gente aprende com os mestres e com os livros.

A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.”

Cora

Coralina

Às minhas filhas, Camilla e Raíssa, minha razão de querer ser sempre melhor como pessoa e como profissional.

Aos meus pais, in memoriam, que sempre valorizaram a educação e que me deram as primeiras lições de vida.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não caminhamos sozinhos.

Chegar ao término deste trabalho deve-se ao apoio, empenho e carinho de várias pessoas que ao meu lado estiveram.

O meu mais sincero obrigada e bem querer a todas e em especial:

À minha orientadora, *Profª Drª Sanny Silva da Rosa*, pela orientação segura e competente, pela compreensão e paciência. Exemplo de mestra, sempre com a exata medida entre a liberdade e a condução de seus orientandos.

À Banca no exame de qualificação, pela participação construtiva.

À *Profª Drª Branca Jurema Ponce*, pelas valiosas e afetuosas contribuições, que foram norte para a concretização da redação final da pesquisa.

À professora *Profª Drª [Maria Angélica Rodrigues Martins](#)*, que na grandeza da disponibilidade, aceitou participar da banca de defesa.

Às professoras observadas e entrevistadas, que participaram espontaneamente desta pesquisa, pela disponibilidade e atenção ao compartilharem suas vivências, ações e emoções.

Aos gestores e supervisores, pelo apoio, sem o qual não seria possível este trabalho.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos partilhados e por alguns (*Bete e Marli*) se tornarem minhas amigas.

Aos professores do Mestrado em Educação que, com dedicação, proporcionaram o meu progresso no desenvolvimento da pesquisa.

À Secretaria de Estado da Educação, que financiou parcialmente minha pesquisa.

Ao meu esposo querido, *Valdeci Zoccal*, companheiro e amigo, por sua compreensão e apoio incondicionais.

Aos meus irmãos *Hamilton e Adilésio*, pelo apoio e honra de compartilhar realizações.

A todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho se realizasse.

A Deus, sempre!

ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite. **A RELAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES COM O SABER NO CONTEXTO DO “PROGRAMA LER E ESCREVER”**. Santos. Universidade Católica de Santos, 2011. (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

A presente pesquisa teve como objeto a análise das concepções e práticas de professores alfabetizadores participantes do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender as relações que estabelecem com os saberes instituídos por essa política pública de Educação no Estado de São Paulo. O estudo foi realizado com professoras de escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Santos, que abrange os municípios de Cubatão, Guarujá e Santos. A abordagem da pesquisa teve natureza qualitativa, pois pretendeu-se considerar, por meio do método (auto)biográfico (Nóvoa, 2001), a influência das experiências pessoais e subjetivas acumuladas ao longo das trajetórias de vida e formação profissional dos sujeitos na maneira como conduzem as práticas de sala de aula e como concebem os conceitos e orientações didáticas trabalhados nos cursos de formação continuada. Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação e discussão em grupo focal, com o objetivo de compreender a relação que estabelecem com os saberes de sua profissão. A partir da compreensão de que há uma relação dialética e indissociável entre as dimensões subjetiva e histórico-social no processo de constituição e formação dos sujeitos, o conceito de “relação com o saber” de Bernard Charlot (2000; 2005) norteou a leitura / análise dos dados, a fim de privilegiar os sentidos e significados produzidos pelas professoras no contexto de suas histórias de vida, por meio da metodologia de análise dos “núcleos de significação” (Aguar & Ozella, 1998). O trabalho também analisa criticamente processos de formação de educadores e da construção de sua autonomia no contexto das atuais políticas públicas da educação, com apoio em autores como Ball (2005),

Contreras (2002) e Rosa (2007-2010). Os resultados obtidos apontaram para o entendimento de que há uma relação contraditória e ambígua dos professores com os conhecimentos do Programa que se expressam, em alguns momentos, em atitudes de submissão e resistência na tentativa de afirmarem sua identidade em relação ao seu fazer profissional.

Palavras-chave: formação continuada de professores; Programa Ler e Escrever; relação com o saber.

ZOCCAL, Sirlei Ivo Leite. **LITERACY TEACHERS' RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE IN CONTEXT OF THE "READING AND WRITING PROGRAM"**. Santos. Universidade Católica de Santos, 2011. (Dissertação de Mestrado).

ABSTRACT

This research aimed to analyze the concepts and practices of literacy teachers who are participants of the *Reading and Writing Program* in order to understand the relationships they establish with the official knowledge of this policy of the São Paulo State Department of Education. The study was conducted at schools belonged to the Board of Education of Santos, which covers the cities of Cubatão, Guarujá and Santos. The qualitative approach of this research is due to the intention of considering through the (auto)biographical method (Nóvoa, 2001), the influence of personal and subjective experiences accumulated along the subjects' life history and education, on the way they conduct their practices in the classroom and on how they apprehend the concepts and didactic guidelines worked in the continuing education courses they attended. For data collection, it was used the techniques of observation and focus group discussion, in order to understand the relations they established with their professional knowledge. The theoretical starting point of this study is grounded on the view that there is a dialectical relation between the subjective and the social-historical dimensions of one's process of education. So the concept of "relation to knowledge" by Bernard Charlot (2000, 2005) has guided the readings and the analysis process of the collected data in order to focus on the meanings and the "core meaning" methodology. (Aguiar & Ozella, 1998). The paper also critically analyzes processes of teacher training and building of their autonomy in the context of current public education, supported by authors such as Ball (2005), Contreras (2002) and Rosa (2007 – 2010). The outcomes of this research show that teachers tend to establish an ambiguous and contradictory

relationship with the knowledge of Reading and Writing Program, manifested through attitudes of submission and resistance in an attempt to assert their identity in relation to their professional activity.

Keywords: teachers' education; Reading and Writing Program; relation to knowledge.

LISTA DE SIGLAS

AP - Aluno Pesquisador

ATP – Assistente Técnico Pedagógico

CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas

COGSP – Coordenadoria da Grande São Paulo

DER – Santos – Diretoria de Ensino Regional de Santos

DO – Diário Oficial do Estado

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ESCOL - Educação, Socialização e Coletividade Locais, da Universidade de Paris

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PC – Professor Coordenador

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCOP – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica

PEC – Programa de Educação Continuada

PIC – Programa Intensivo de Ciclo

ROFA - Programa de Formação do Professor Alfabetizador

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE/CENP – Secretaria da Educação - Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas

SEE/SP - Secretaria da Educação de Estado/São Paulo

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

Quadro 1. Resultado da pesquisa com as palavras-chave em
Dissertações e Teses – Introdução, p. 24.

Quadro 2. Classificação dos conteúdos – Capítulo I, p. 43.

Quadro 3. Comparação de conteúdos – Capítulo I, p. 44.

Quadro 4. Perfil dos professores-sujeitos da pesquisa – Julho de
2010 – Capítulo III, pp. 79/80.

FIGURAS

Figura 1. Mapa da localização dos municípios de Cubatão, Guarujá e
Santos, p. 27.

Figura 2. Tríade que expressa o contexto escolar – Capítulo III,
p. 82.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	
A RELAÇÃO COM O SABER COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	28
1.1 - O conceito “relação com o saber” no campo da formação de professores	29
1.2 - Os saberes do Programa “Ler e Escrever”	36
CAPÍTULO II	
PROGRAMA LER E ESCREVER NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	47
2.1 - Reformas educacionais no contexto escolar	47
2.2 - O Programa Ler e Escrever: origens e fundamentos	54
2.2.1 - Expectativas do programa e saberes dos professores alfabetizadores	56
2.2.2 - A autonomia ferida	60
CAPÍTULO III	
O PERCURSO DA PESQUISA: CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E INTERPRETAÇÕES.....	64
3.1 - Da metodologia e dos procedimentos de coleta de dados	67
3.1.1 – Da Observação	69
3.1.2 – Do Grupo Focal	71
3.2 - Dos sujeitos objetos da pesquisa: contexto e cenários	74

3.2.1 – Caracterização das escolas	75
3.2.2 – Caracterização dos sujeitos	78
3.3 - Produtos da Observação	81
3.3.1 - Conteúdos conceituais	83
3.3.2 - Conteúdos procedimentais	85
3.3.3 - Conteúdos atitudinais	87

CAPÍTULO IV

A VOZ DOS PROFESSORES: CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E ANÁLISE.....	91
--	----

4.1 - A definição das categorias a partir dos núcleos de significação.....	93
4.2 - Educação formal e informal	95
4.3 - Escolha da profissão	100
4.4 - Relação com o trabalho	100
4.5 - Desenvolvimento profissional e relação com o Ler e Escrever	

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	120
--------------------------	------------

ANEXOS

Anexo 1 – Mapa da classe	125
Anexo 2 – Mapa da unidade escolar	126
Anexo 3 - Mapa da Diretoria de Ensino	127
Anexo 4 - Amostra de Sondagem	128
Anexo 5 - Números de Escolas e Classes de Ciclo I – DER-Santos	129
Anexo 6.1 - SARESP - Boletim da Escola <u>A</u>	130
Anexo 6.2 - Dados do SARESP - Língua Portuguesa <u>EA</u>	131
Anexo 6.3 - Dados do SARESP - Matemática <u>EA</u>	132
Anexo 7.1 - SARESP - Boletim da Escola <u>B</u>	133
Anexo 7.2 - Dados do SARESP - Língua Portuguesa <u>EB</u>	134
Anexo 7.3 - Dados do SARESP - Matemática <u>EB</u>	135
Anexo 8 – Recorte do Diário Oficial - <u>EB</u>	136
Anexo 9.1 - SARESP - Boletim da Escola <u>C</u>	137
Anexo 9.2 - Dados do SARESP – Língua Portuguesa <u>EC</u>	138
Anexo 9.3 - Dados do SARESP – Matemática <u>EC</u>	139
Anexo 10 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Gestor	140
Anexo 11 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor	141

APÊNDICES

Apêndice A - Relação de Dissertações e Teses correlatas com a temática da Pesquisa	142
---	-----

Apêndice B - Roteiro para Observação.....	143
Apêndice C - Roteiro para conduzir o Grupo Focal – Temáticas de Discussão	144
Apêndice D.1 - Transcrição da fala da professora Ana	145
Apêndice D.2 - Transcrição da fala da professora Beatriz	149
Apêndice D.3 - Transcrição da fala da professora Cristine	154
Apêndice D.4 - Transcrição da fala da professora Debora	159
Apêndice D.5 - Transcrição da fala das professoras – Ler e Escrever	164
Apêndice E - Exemplo: Núcleos de Significação e Categorias - Sujeito Cristine	180

INTRODUÇÃO

“Mire e veja: O importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando”.
Guimarães Rosa

A origem desta pesquisa vincula-se fortemente ao meu¹ percurso profissional como educadora e mais precisamente como formadora em cursos destinados a professores de Ciclo I do Ensino Fundamental. Desta forma, havia que se resgatar esse caminho, essa memória.

Dentre os significados que constam no Novo Dicionário Aurélio (p. 910), o termo *memória* pode ser definido como: “dissertação acerca de assunto científico, literário ou artístico, para ser apresentado [...] a uma academia ou ser publicado” e também “notas ou narrações históricas, escritas por pessoas que as presenciaram ou que nelas tomaram parte”.

¹ Nesta parte do texto, que remete à memória, a pesquisadora utilizou a primeira pessoa do singular.

Para Maurice Halbwachs (2006), memória individual e memória coletiva entrelaçam-se, já que o indivíduo tem suas próprias lembranças, mas sempre interage com a sociedade, seus grupos e instituições, o que interfere nas rememorações particulares e torna-as um emaranhado de experiências que se amalgamam numa unidade aparentemente só do indivíduo.

Sandra Jatahy Pesavento, no artigo “Memória, História e Cidade: Lugares no Tempo, Momentos no Espaço”, diz-nos que tanto a Memória como a História unem-se pelos mesmos pressupostos epistemológicos, já que ambas “são representações, são narrativas de algo que se passou, são frutos de uma atividade do espírito, são construções imaginárias de reinvenção do passado” (2002, p 26).

O *outro* tem papel fundamental no processo de construção da memória e no de rememoração, pois garante o sentimento de pertença a um grupo de passado comum. Esta participação preserva o sentimento de identidade do indivíduo, elaborado numa memória compartilhada nos campos do real e do simbólico.

A memória é, portanto, a garantia de nossa própria identidade, o podermos dizer “eu”, reunindo tudo o que fomos e fizemos a tudo que somos e fazemos; permite um caminhar individual / coletivo e histórico. Parafraseando Ecléa Bosi (2003), a memória traduzida em palavras e que transmite uma experiência vivida tem interesse relevante. Sendo assim, privilegiando-se a memória, não poderia iniciar este trabalho sem falar a respeito da minha trajetória como educadora. Por meio deste texto, faço retornar parte do que já foi, que auxiliará no que poderá vir a ser, pois o passado é uma excelente ferramenta para, de uma nova forma, lidar com as mudanças constantes.

Iniciei minhas atividades pedagógicas na Rede Pública Estadual de Ensino há 25 (vinte e cinco) anos, mais precisamente na área de educação infantil, em que partilhei caminhos de construção de conhecimento. Barreiras foram ultrapassadas e mudanças vivenciadas, o que se mostrou primordial na construção do meu *bem estar e ser docente*, o meu tornar-me pessoa atuante nesse universo.

Atuei como docente nos diferentes níveis da Escola Pública, em trabalho com pré-escolares, classes regulares, recuperação de ciclo (alunos retidos ao final do ciclo – 4ª série) e classes de aceleração (alunos com defasagem na idade e no aprendizado).

Atualmente, com um pouco mais de conhecimento acerca da concepção construtivista de que o conhecimento é construído na interrelação do ser com o meio, de tal forma que este ser não assuma atitude passiva no processo de aprendizagem, mas que participe ativamente de procedimentos como pesquisas e experiências que desencadeiem dúvidas e desenvolvam o raciocínio, e ciente da necessidade de o professor adotar postura didático-pedagógica que exija estudo constante sobre como se dá a aprendizagem do aluno e pesquisa a respeito do que se apresenta ao aprendiz como importante para a construção do conhecimento, pude perceber que essas preocupações já faziam parte do meu “fazer” e do meu “ser” desde o início da carreira, ainda que naquele momento não tivesse consciência delas. Esse saber fazer estava implícito nas adaptações que realizava, nas experimentações que não constavam dos livros didáticos, porque vão além de seus limites. Fazia parte do meu cotidiano o esforço para levar todos os alunos à aprendizagem; problematizar intuitivamente, com o objetivo de criar situações de intervenção

diante do processo de ensino e aprendizagem, e ao mesmo tempo cumprir os objetivos propostos (que sempre existiram na história da educação) por instituições, no caso, governamentais.

As ações e decisões que acontecem em um momento singular, no instante em que o professor, embora rodeado por seus pares e equipe gestora, sente-se só, isto é, os problemas rotineiros e específicos que surgem em sala de aula, não estão postos nos cursos e tampouco respondem às exigências burocráticas da administração educacional, cabendo unicamente ao professor, pautado em seus saberes e em sua experiência, resolver e administrar essas situações.

Nesta retrospectiva de trajetória profissional, com um olhar analítico, crítico e reflexivo sobre meu percurso, percebi que grande parte das atividades, no início da carreira, em sala de aula, eram desenvolvidas empiricamente, reduzindo a prática a uma tarefa de *ensaio e erro*, pois minha formação pedagógica não garantia o conhecimento didático necessário para um trabalho de qualidade e principalmente não me fornecia competências suficientes para superar o problema da defasagem na aquisição da base alfabética. O privilégio ao enfoque teórico, com ausência da prática pedagógica, como também o contrário (a prática sem respaldo teórico) despertavam certa angústia em relação a esse desafio, fazendo com que os professores procurassem soluções próprias ou com seus pares, muitas vezes errôneas, para enfrentar as dificuldades.

Sobre este tema, Pimenta (2002, p. 30) salienta que “O curso normal² não partia da análise da realidade (na linguagem de hoje, poderíamos dizer

² Curso de Formação de Professores.

que não realizava pesquisa da prática, não possibilitava a reflexão dos professores), não preparando os futuros professores para enfrentá-la”.

Em 2002 fui convidada e designada para trabalhar na Diretoria de Ensino de Santos, na Oficina Pedagógica, exercendo a função de ATP (Assistente Técnico Pedagógico). Em 2007, com o objetivo de normatizar a função do ATP, elaboraram-se as Resoluções SE - 88, de 19/12/2007 e SE 89 e 90, de 19/12/2007. Essas resoluções estabelecem que, para continuar exercendo a função de ATP, é necessário fazer uma prova escrita (concurso interno para os titulares de cargo da rede estadual de ensino), apresentar um projeto e passar por uma entrevista. Após passar por essas três etapas, continuei na função, porém com a denominação de PCOP (Professor Coordenador de Oficina Pedagógica), mas desenvolvendo as mesmas atividades, isto é, um trabalho focado na orientação, formação, acompanhamento e apoio pedagógico junto aos coordenadores e docentes das 31 (trinta e uma) unidades escolares³ estaduais com Ensino Fundamental de Ciclo I, inseridas nos municípios de Santos, Cubatão e Guarujá. O entendimento das

atribuições do Professor-Coordenador, de acordo com a Resolução SE - 88, de 19/12/2007 e com os complementos contidos nas Resoluções SE 89 e 90, de 19/12/2007, reforça a idéia de que o Coordenador Pedagógico da Oficina é o especialista responsável em oferecer suporte pedagógico às Unidades Escolares, e que, enquanto elemento articulador, precisa estar em um processo permanente de formação, sendo o profissional, juntamente com a equipe de supervisores, capaz de preparar e sensibilizar os educadores sobre

³ Quando iniciei nesta função, há oito anos, eram 40 (quarenta) Unidades Escolares; hoje, somam 25 (vinte e cinco) Unidades.

mudanças e o que estas exigem da educação contemporânea, pois a Diretoria de Ensino é responsável pela ligação pedagógica entre a unidade escolar e os diferentes órgãos da administração centralizada.

Dentre as funções que desenvolvo, uma é ministrar o curso Letra e Vida, destinado a professores e gestores do EF de Ciclo I. O curso acontece com encontros semanais, totalizando uma carga horária de 180h. Iniciado em 2003, tem 20 turmas concluídas e ainda hoje mantém demanda para nova turma. Diante do exposto, calculo que aproximadamente 390 professores tenham feito o curso.

O Letra e Vida é proveniente do PROFA (Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores), do governo federal, que aconteceu de 2000 a 2003. Em 2003, com a mudança de governo estadual, o PROFA constituiu-se como programa de governo do estado de São Paulo. Assim, em 2003, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo incorporou o Programa como um dos dispositivos de intervenção para a melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos, com foco na alfabetização das séries iniciais.

Convém ressaltar que, além desse curso, a Oficina Pedagógica oferece outras ações de apoio pedagógico, dentre elas, a formação quinzenal aos PCs – Professores-Coordenadores e a participação em HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Na participação de todo esse processo, sentindo-me corresponsável, algumas inquietações começaram a se intensificar e geraram algumas questões. São elas: *Os cursos, as formações, estão atingindo plenamente o objetivo de proporcionar ao maior número de professores possível uma formação continuada que, efetivamente, garanta um melhor*

desempenho no processo ensino aprendizagem? Será que isto diz respeito à maneira de administrá-los? Como os professores transformam o conhecimento, adquirido nos cursos, em ações de sala de aula? Por que alguns professores envolvem-se criativamente com os saberes de sua profissão, enquanto outros parecem manter uma relação de submissão às expectativas externas de seu trabalho? Enfim, por que, com tanta formação, os resultados continuam insatisfatórios?

A literatura e algumas ações auxiliavam-me temporariamente, mas não davam conta de dirimir o problema; as questões permaneceram sem respostas e se intensificaram com o surgimento do Programa Ler e Escrever, implantado na capital do estado em 2007 e ampliado no ano seguinte, sendo iniciado na Baixada Santista em 2009. Esta Iniciativa governamental foi elaborada pela SEE/SP (Secretaria da Educação de Estado/São Paulo) como solução para o fracasso escolar, observado principalmente no que concerne à competência leitora e escritora dos alunos. Com objetivos semelhantes aos do Letra e Vida, semelhante também à proposta, com a mesma concepção (detalhadas no Capítulo I), sintetizaram-se as aulas, os vídeos, a coletânea de textos do professor cursista do Letra e Vida e transformou-se no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas* do Ler e Escrever. O trabalho pessoal do cursista, correspondente a 25% de sua carga horária do curso, transformou-se em *Coletânea de Atividades* para os alunos.

As dúvidas e inquietações, já mencionadas, continuavam. No acompanhamento do Ler e Escrever, comparando os mapas de sondagem das escolas (explicitados no cap. I), foi possível verificar que a defasagem na

aquisição da base alfabética permanecia. Observou-se, também, certa inconsistência na aplicação e análise das mesmas, o que causou certo estranhamento. Esses questionamentos delinearam-se como origem do problema que me mobilizou à procura de respostas.

Enveredei por diversos caminhos na área da educação: como aluna, como professora, como formadora, como coordenadora e, a partir do ano de 2009, com o ingresso no Programa de Mestrado em Educação, assumindo o papel de pesquisadora. No mestrado, tive a oportunidade de refletir sobre diversos aspectos da Educação, da *práxis* docente, da história de vida dos professores, dos programas instituídos.

Aquecida e enriquecida por esses estudos, defendo a ideia de que é necessário investigar o que se passa “entre” os processos de formação de professores e as práticas de sala de aula, uma vez que as reflexões sobre o tema levaram-me a concluir que, além dos conteúdos necessários à formação continuada, parece-me determinante a questão do “desejo” de saber como chave do agir do professor. Diante disso e, fundamentada na leitura de Charlot (2000, 2005), direcionei a discussão da problemática desta pesquisa a partir da noção de “relação com o saber” desenvolvida por este autor, que descreve a relação como:

As dimensões constitutivas do conceito de relação com o saber [...] é a relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito inscreve num espaço social (CHARLOT, 2000, p. 79).

Esse espaço social, entendido aqui como sendo a escola, evidencia que “a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e alunos), relação com o saber” (ibid. p.47). Ainda nesta

linha de pensamento, pressupõe que os atos de ensinar e aprender realizam-se numa relação de empatia. Ensinar é deixar uma marca / registro no outro como resultado de um ato intencional.

De acordo com este raciocínio, acredito que o educador, na condição de aprendiz, só entrará em contato verdadeiro com os saberes do processo de sua própria formação continuada se atribuir sentido a esses conhecimentos integrando-os à sua subjetividade e à sua prática profissional. Surge, assim, a questão problema deste estudo: *Como ocorre a relação dos professores alfabetizadores com os saberes teóricos, pedagógicos e metodológicos do Programa Ler e Escrever?*

Convém ressaltar que, ao tratar da relação com o saber, é preciso considerar a questão do significado. Diante do exposto, busquei em Charlot (2000-2005) o sentido atribuído a todas essas questões. Além de Charlot, busquei também apoio em Contreras (2002), ao considerar o que falta para alcançar a “autonomia”. De suma importância, colocam-se os saberes docentes e formação profissional preconizados por Tardif (2010) e Freire (2008), com enfoque nos saberes necessários à prática educativa, em que salienta que “é impossível compatibilizar um discurso progressista com uma prática autoritária”.

No que tange ao âmbito escolar, pensando a escola em cujo espaço tomam-se decisões educativas, curriculares e pedagógicas, busquei a contribuição de Nóvoa (1993, p. 16), que enfatiza:

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. E, no entanto, a afirmação da especificidade radical da ação educativa não pode justificar um alheamento face a novos campos de saber e

da intervenção. Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.

Dadas as características da pesquisa, outros teóricos contribuíram para o diálogo, com a centralização em questões didático-pedagógicas, apresentadas e defendidas em Ferreiro (2001) e em Lerner (2002), que centraliza seu estudo na compreensão e na transformação da prática docente em alfabetização.

A “mentora” dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever diz-nos que:

Cada vez mais a concepção que se tem do ato de ensinar desenha o perfil de um professor que reflete enquanto age, pode tomar decisões, mudar rapidamente o rumo de sua ação, interpretar as respostas que os alunos dão, autocorrigir-se (WEISZ, 2002, p.16).

Com o intuito de obter informações acerca dos estudos já desenvolvidos, na temática de meu interesse, realizei levantamento no Banco de Teses da Capes/MEC.

Para o presente estudo, o recorte temporal foi de 2007 a 2009, considerando a implementação do Ler e Escrever. A busca ocorreu por meio de palavras-chave, com o objetivo de mapear as produções acadêmicas de dissertações e de teses correlatas com a temática da pesquisa. Utilizaram-se as palavras-chave: *formação continuada de professores; programa Ler e Escrever; relação com o saber; formação continuada de professores na educação em políticas públicas.*

Com o item *formação continuada de professores*, foram identificadas inúmeras pesquisas, entre dissertações e teses. Já as pesquisas sobre a *relação com o saber* diminuem, e, acerca do *Programa Ler e Escrever*,

identificaram-se poucos trabalhos. Os demais versavam acerca da apropriação da leitura e escrita e não do programa Ler e Escrever.

Ano	Programa Ler e Escrever	Relação com o Saber	Formação continuada de professores de educação em políticas públicas	Formação continuada de professores
	Dissertações/Teses	Dissertações/Teses	Dissertações/Teses	Dissertações/Teses
2009	02/00	57/04	57/13	355/89
2008	02/01	42/18	56/11	354/76
2007	01/00	41/13	48/12	310/73

Quadro 3. Resultado da pesquisa com as palavras-chave em Dissertações e Teses – Junho / 2010

Após a leitura de alguns resumos, evidenciou-se que nem todos os trabalhos versavam sobre a temática de minha pesquisa. O Apêndice A (p.140) traz uma visão panorâmica do resultado da busca, envolvendo os trabalhos cuja temática relaciona-se. A seguir, menciono os dois trabalhos que poderiam contribuir com a pesquisa porque mais se aproximam dela: “A Relação com o Saber: professores de matemática e práticas educativas no ensino médio”, de Denize da Silva Souza (2009) e “Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de Ensino Fundamental”, de Conceição Aparecida Celegatto (2008).

Entendo que, por ser um programa relativamente novo, há poucos trabalhos finalizados, porém encontrei um artigo que vai ao encontro da pesquisa, sendo possível um diálogo direto com o mesmo, pois está entre os dois trabalhos que encontrei acerca do Ler e Escrever. O artigo intitula-se “A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o ‘programa ler e escrever’”. O trabalho foi desenvolvido na rede municipal de ensino de São Paulo e, dentre outros

aspectos, discute o modelo de gestão adotado pela Secretaria de Educação. A autora, Rosa (2010), diz que “a adoção de um único referencial teórico fere o princípio de autonomia pedagógica e didática dos professores, ao desconsiderar as concepções e o estilo pessoal de trabalho de cada um”.

A pesquisa assumiu uma abordagem de natureza qualitativa, tendo em vista o seguinte objetivo: conhecer e compreender as experiências vividas pelos professores alfabetizadores de escolas pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Santos no processo de conversão das propostas pedagógicas de alfabetização do Programa Ler e Escrever em ações e práticas de sala de aula. Busquei encontrar respostas às questões e tensões suscitadas na prática cotidiana dos professores e nas expectativas geradas pelos resultados do sistema, além da realidade vivida pelos educadores no contexto escolar, como também compreender as relações existentes entre o modo como conduzem as suas práticas pedagógicas e as marcas de sua própria história de vida e de escolarização como processos formativos.

Para a coleta de dados, utilizei, como instrumentos, a observação e a discussão em grupo, com questões semiestruturadas (grupo focal). O cenário em que se desenvolveu a problemática da investigação foram três Unidades Escolares, inseridas em bairros periféricos de Santos, Cubatão e Guarujá. Os sujeitos das pesquisas são, quatro professores de 2º ano / 1ª série, sendo que em uma escola serão dois sujeitos pesquisados e nas outras duas, um de cada.

A organização e articulação entre os quatro capítulos que constituem a pesquisa estão descritas abaixo:

No Capítulo I – *A relação com o saber como objeto de investigação no campo da formação continuada de professores*, são apresentadas as inquietações que estão na origem da pesquisa em questão e que a justificam. É também abordada a temática da relação com o saber, que tem sido estudada desde a década de 1980 por Bernard Charlot. Amplia-se um diálogo com os teóricos que sustentam a pesquisa e apresenta-se a concepção metodológica do Programa Ler e Escrever.

No Capítulo II – *Programas de formação no contexto das Políticas Públicas*, faz-se um breve histórico do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no contexto mais amplo das políticas públicas e das reformas educacionais brasileiras desencadeadas a partir da promulgação da LDBEN 9394/96, com enfoque para os programas de formação destinados aos professores, que estabelecem novas condições institucionais para a implantação da reforma do sistema, e para os programas de formação destinados aos professores.

O Capítulo III, *O percurso da pesquisa: contexto, procedimentos e interpretações*, envolve o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos do trabalho, a abordagem e as técnicas adotadas para coleta de dados e análise das observações, bem como o cenário e os próprios sujeitos, para a contextualização da análise dos resultados.

O Capítulo IV – *A voz dos professores: concepções, percepções e análise*, refere-se à análise dos dados propriamente ditos e da reflexão advinda da experiência com o grupo focal.

A finalização do trabalho dá-se com as considerações finais, espaço de reflexão sobre as possibilidades que resultaram desta pesquisa.

Figura 1 – Localização dos municípios de Cubatão, Guarujá e Santos
(onde as Escolas da pesquisa estão inseridas)



Fonte: Instituto Geográfico e Cartográfico.

CAPÍTULO I

A RELAÇÃO COM O SABER COMO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*“Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende”.
(Bernard Charlot, 2005)*

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir o referencial teórico do trabalho, aqui dividido em duas partes. Na primeira, discute-se a temática da “relação com o saber” no campo da formação de professores, inspirada nas pesquisas e reflexões do pesquisador francês Bernard Charlot. Na segunda parte, apresenta-se, em linhas gerais, o referencial teórico do Programa Ler e Escrever, uma vez que é este referencial que constitui o conjunto dos “saberes” cuja apropriação, espera-se, seja manifestada pelos professores em seus “fazeres” de sala de aula.

Valer-se-á, também, das contribuições de outros autores que discutem a questão do desenvolvimento crítico dos processos de formação de educadores e da construção de sua autonomia no contexto das atuais políticas públicas da educação. Entre outros, citam-se Nóvoa (2009), Contreras (2002) e Tardif (2010). Ao lado destes e, especificamente, com foco nos saberes necessários à prática educativa e sobre questões didáticas e pedagógicas relacionadas à compreensão teórica sobre os processos de alfabetização, far-se-á referência às contribuições de Ferreiro (2001), Lerner (2002) e Weisz (2002) no que diz respeito à compreensão do processo de aprendizagem visto sob a ótica construtivista.

As inquietações que deram origem a esta pesquisa, no entanto, dizem respeito aos processos pelos quais os professores se apropriam (ou não) desses saberes e às razões pelas quais alguns professores envolvem-se criativamente com os saberes de sua profissão, enquanto outros parecem manter uma postura de submissão às expectativas externas em relação ao seu trabalho. Assim, para além dos conteúdos necessários à formação continuada, surge como determinante a questão do “desejo” de saber como chave do agir do professor. Diante disso e com fundamentação na leitura de Charlot (2000, 2005) é que se pretende discutir a problemática deste estudo a partir da noção da “relação com o saber” desenvolvida pelo autor.

1.1 - O conceito “relação com o saber” no campo da formação de professores

A temática da “relação com o saber” tem sido estudada desde a década de 1980 por Bernard Charlot e sua equipe de pesquisadores da ESCOL - Educação, Socialização e Coletividade Locais, da Universidade de Paris, com foco na relação dos jovens com os saberes escolares, na tentativa de compreender o significado de aprender e de ir à escola, para esses alunos. Como se sabe, os pesquisadores chegaram a formular o problema de suas pesquisas nestes termos porque, ao estudarem o “fracasso” escolar a partir do paradigma teórico de Bourdieu, isto é, da idéia de que o fracasso estaria relacionado diretamente com a origem de classe dos estudantes, depararam-se com o fato de que nem todos os estudantes que pertenciam às classes sociais menos privilegiadas fracassavam na escola. A partir desse “estranhamento” foi

que Charlot passou a considerar a importância de postular uma “sociologia do sujeito”, pois, para ele, um sujeito é:

um ser social, que nasce em uma família (ou em um substituto da família) que ocupa uma posição e um espaço social, que está inscrito em relações sociais”, mas também é “um ser singular” (...) que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. (CHARLOT, 2000, p.33)

É sua singularidade que faz o homem ter e preservar a própria história. Ao mesmo tempo, é por sua condição de ser social que ele pode garantir sua existência, já que a comunicação que se dá entre os seres promove, entre outras possibilidades, a troca de ideias, a construção dos saberes e o desenvolvimento da aprendizagem.

A partir da assertiva acima, o autor e sua equipe propõem estudar a *relação* que aqueles jovens estabeleciam com o saber, investigando a sua trajetória de vida, de escolarização, da relação com o aprender, com o estudar, com a escola, etc.

Na visão de Charlot:

[...] ninguém pode aprender sem uma atividade intelectual, sem uma mobilização pessoal, sem fazer uso de si. Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende (CHARLOT, 2005, p.76).

De fato, a relação ensino - aprendizagem dá-se no encontro do desejo de ensinar e do desejo de aprender.

Entende-se, portanto, que este mesmo raciocínio é válido ao se tratar da questão da formação de professores. Em outras palavras, se o professor não estiver mobilizado a se envolver com os saberes de sua profissão, dificilmente os inúmeros programas e propostas de formação trarão os resultados esperados, assim como se os formadores de professores deixarem-se levar apenas pelas “modas dos efeitos discursivos”, os alvos desses programas (professores em formação continuada) não encontrarão em si mesmos o “desejo de aprender”. Por isso mesmo, defende-se a ideia de que é necessário investigar o que se passa “entre” os processos de formação de professores e as práticas de sala de aula. A pergunta que permanece em aberto é que “algo” se passa entre um momento e outro que parece impedir que as mudanças esperadas ocorram tanto nas práticas como nas posturas dos professores. Assim, concorda-se com Nóvoa, ao dizer que:

Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*. Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. (...) O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (1993, p.27)

Como se verá mais adiante neste trabalho, os conceitos teóricos do Programa Ler e Escrever, suas propostas pedagógicas e seus “discursos” são sobejamente conhecidos de grande parte dos educadores da rede estadual paulista. Esses conceitos, propostas e “discursos” já foram trabalhados e

estudados por meio do programa de formação de professores - o Letra e Vida, no entanto, insiste-se no investimento intenso dos programas de formação contínua de professores, à espera de bons resultados. Acontece que, como diz Nóvoa, no mesmo trabalho:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores (1993, p.23).

Assim, a expectativa é de que, ao se analisar esta problemática a partir da noção de “relação com o saber”, possa-se compreender melhor qual o significado e qual o sentido atribuídos pelos professores aos saberes do Programa Ler e Escrever. Em outras palavras, será necessário investigar se tais “saberes” mobilizam-nos ou não a se envolverem subjetivamente com a proposta pedagógica em questão, pois se entende que esta é a condição para que haja um real envolvimento com os processos de “ensinar”.

Embora a noção de “relação com o ensinar” não tenha sido trabalhada pelo autor, é possível construí-la a partir dessa perspectiva de entendimento, trazendo a discussão para o campo da formação continuada de professores e do seu desenvolvimento profissional. Isto porque a prática de ensinar é, em si mesma, constituída por diferentes “saberes” com os quais o professor, de um modo ou de outro, se relaciona. Como menciona Tardif, no entanto:

a relação que os professores estabelecem com os saberes de formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua

formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado. (2010, p.41)

Enquanto esta “relação” hierárquica e de subordinação permanecer, é muito provável que as mudanças almeçadas continuem num horizonte distante. Valendo-se, uma vez mais, das reflexões de Nóvoa, partilha-se da constatação deste autor ao dizer que

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público. (1993, p.23)

Sendo assim, e, ao tomar de empréstimo de Charlot o conceito de “relação com o saber”, pretende-se, nesta pesquisa, dar “visibilidade” aos professores, para que se compreenda melhor de que modo os participantes do Programa Ler e Escrever relacionam-se com pressupostos teóricos, metodológicos e pedagógicos desta proposta pedagógica. Para além das questões subjetivas, no entanto, convém lembrar e mencionar as condições objetivas nas quais os professores desenvolvem o seu trabalho, pois sabe-se que meio e contexto também exercem influências sobre esse processo.

Nesta linha de raciocínio, é possível supor que os professores estejam empenhados em “executar” o projeto e atingir as “metas” prescritas pelo sistema de ensino para *agradar* a equipe gestora ou apenas visando a aquisição de “bônus”. Nesses casos, a apropriação do saber torna-se frágil,

aderindo a um outro sistema de sentido. Sabemos que há percalços, conflitos e inclusive *dilemas* educacionais comuns às instituições pertencentes a um mesmo universo de toda rede de ensino. O diferencial será a maneira como cada sujeito, em cada sala de aula, lida e se envolve com os problemas de sua realidade.

Em continuidade, entende-se que, se o professor tem a responsabilidade de lidar e envolver-se com os problemas de sua realidade, faz-se necessário voltar a Charlot, no seguinte trecho:

O indivíduo formado é aquele que, através de suas práticas, é capaz de mobilizar os meios e as competências necessárias (as suas, mas também eventualmente as dos outros) para atingir um fim determinado em uma situação dada. A prática é direcionada: o que lhe dá pertinência é uma relação entre meios e fins. A prática é contextualizada: ela deve poder controlar a variação; não apenas aquela previsível, normatizada, mas a variação como minivariação, como desvio da norma, como acaso, como expressão da instabilidade inerente e irreduzível de qualquer situação (2002, p. 90).

Acredita-se haver, neste trecho, uma discussão que possa vir a aclarar parte da questão que vem sendo aqui mobilizada: a que envolve o fenômeno de haver professores que, mesmo já tendo participado da formação continuada promovida pelos projetos da escola pública, não reconhecem os propósitos dos procedimentos de formação e, portanto, não se conscientizam da necessidade de compreender que a pertinência da prática, como diz Charlot, dá-se na relação entre meios e fins. Em outras palavras, não há sentido em se utilizar sempre de um mesmo método se os fins pretendidos exigem variações ou minivariações. Não há eficácia no produto final se os meios não forem eficientes.

Partilha-se da convicção de que as políticas públicas em educação não devem visar apenas os produtos ou os efeitos de tarefas prescritas pelos órgãos centrais do sistema, mas sim o desenvolvimento humano dos seus atores: gestores, coordenadores pedagógicos e professores, uma vez que formar professores envolve uma reflexão acerca de como se dá a aprendizagem dos profissionais responsáveis pelo ensino e pela aprendizagem de outros, ou seja, envolve uma preocupação com o que o professor precisa aprender para poder ensinar, e isso requer entendimento das formas de organização do aprendizado desses conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Torna-se necessário, portanto, conhecer como o professor apreende esses conhecimentos e os traduz em sua prática pedagógica, pois, como nos ensina Charlot, a informação não é o mesmo que saber: “a informação se torna um saber quando traz consigo um sentido, quando estabelece um sentido de relação com o mundo, de relação com os outros, de relação consigo mesmo” (2005, p. 31).

A opção por realizar um estudo acerca dos saberes e práticas dos professores no contexto da escola deve-se ao fato de se entender o espaço escolar como *locus* privilegiado de formação, conforme trecho de Nóvoa:

É no espaço concreto de cada escola em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento (NÓVOA, 2001, p.20).

Esta colocação de Nóvoa leva a pensar que, como os alunos, os professores também devem ser vistos, por seus formadores, como “sujeitos do

saber”. Isto é, precisam estar pessoal e subjetivamente envolvidos com os conteúdos (saberes) de seu fazer profissional. Assim, concorda-se também com Tardif ao afirmar que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2010, p. 11).

Assim como a Educação apregoa os cuidados que o professor deve ter com os conhecimentos prévios de seus alunos, também faz-se necessário que se leve em consideração todo o conhecimento acumulado pelo professor, sua experiência de vida, para que o respeito ao ser que ele é resulte numa troca de experiências e se possam construir novos saberes, possam-se reconstruir saberes desatualizados ou mesmo esquecidos e, dessa forma, ter-se a possibilidade de que, ao se sentir sujeito ativo de sua própria formação continuada, o professor conscientize-se da necessidade de se abrir para novas metodologias e estratégias capazes de imprimir a seu trabalho de ensino-aprendizagem um novo sentido de relação com o saber e com o comprometimento de seu fazer de sala de aula.

Ao final deste item, ressalta-se que, no caso específico do objeto deste estudo, os “saberes” não dizem respeito ao “saber deles” (dos professores) como diz Tardif, mas aos “saberes” que o programa oficial espera que os professores se apropriem e apliquem em suas salas de aula, em função dos objetivos e metas dessa política pública a ser apresentada na segunda parte

deste capítulo. Para que se possa atingir o objetivo central deste trabalho, é necessário que se compreenda que saberes e expectativas são esses.

1.2. Os saberes do Programa “Ler e Escrever”

Os materiais didáticos do Ler e Escrever, elaborados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo ancoram-se em uma concepção pedagógica até certo ponto familiar para educadores da rede estadual de ensino. Isto porque essa mesma proposta já fora desenvolvida no Programa Letra e Vida, cuja história prévia, por sua vez, remonta à proposta do Ciclo Básico implantado na rede estadual paulista a partir de 1984.

Com lembra Rosa (2010b, p.8), o Ciclo Básico propunha tempos mais longos e flexíveis justamente para respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos de classes sociais mais baixas. A autora lembra, ainda, um documento da Secretaria da Educação de São Paulo, que, na época, justificava que: “um ano letivo tem-se mostrado insuficiente para que a maioria dos alunos consiga chegar ao que se espera no final da 1ª série” (SE/CENP, 1988, p.14), mas “transcorridas duas décadas, essa mesma teoria dos processos de alfabetização é utilizada agora para fundamentar uma política de ‘resultados’”.

Do ponto de vista pedagógico, em linhas gerais, o Programa Ler e Escrever propõe desenvolver com os professores uma reflexão acerca de como se aprende e de como se ensina do ponto de vista da psicogênese da língua escrita, teoria desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). A proposta tem como objetivo principal subsidiar o trabalho do professor

alfabetizador em sala de aula para a elaboração de uma resposta prática frente aos dados avaliativos divulgados nacionalmente, acerca da defasagem dos alunos na aquisição da base alfabética.

Para Coll (2006), o construtivismo é uma “*referência explicativa*”, composta por diversas contribuições teóricas, que auxilia os professores nas tomadas de decisões durante o planejamento, aplicação e a avaliação do ensino. Ressalta que o “*construtivismo não é algo acabado e fechado a novas contribuições*” e sugere que os profissionais da educação utilizem-no como auxílio na reflexão sobre a prática pedagógica, considerando-se o contexto em que os agentes educativos estão inseridos.

Ainda em uma perspectiva construtivista, Zabala (1998) afirma que não há uma única forma para conduzir a aula e sugere uma análise reflexiva sobre a prática, no intuito de levar o professor a uma maior compreensão da intencionalidade das ações em sala de aula. Contudo, o autor afirma que:

Isso não será possível sem o conhecimento e uso de alguns marcos teóricos que nos permitem levar a cabo uma verdadeira reflexão sobre a prática, que façam com que a intervenção seja o menos rotineira possível, que atuemos segundo um pensamento estratégico que faça com que nossa intervenção pedagógica seja coerente com nossas intenções e nosso saber profissional (ZABALA 1998, p.51).

Na proposta do Programa Ler e Escrever espera-se, por exemplo, que o professor saiba identificar, com base na teoria psicogenética que o fundamenta, as hipóteses de escrita formuladas pelos alunos durante a aplicação das atividades de avaliação diagnóstica, realizadas periodicamente e mapeadas por meio dos “mapas de classe” (Anexo 1), compilados no mapa da

Unidade Escolar classe (Anexo 2) e posteriormente no mapa da Diretoria de Ensino classe (Anexo 3). Com base nesses dados, faz-se o cruzamento dos resultados da *sondagem* com avaliações externas (SARESP, IDESP) e comparam-se os resultados anteriores com o ano vigente e de bimestre a bimestre.

A *sondagem* da classe (Anexo 4) é uma atividade de escrita espontânea, pelos alunos, de uma lista de palavras do mesmo campo semântico, ditadas pelo professor sem a escansão das palavras, e seguindo-se um critério de ordem decrescente no que se refere à quantidade de sílabas das palavras (palavras polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas). Esta situação de escrita deve ser seguida da leitura, pelo aluno, do que escreveu, com o objetivo de verificar se ele estabelece ou não relação entre a fala e a escrita, procedimentos estes fundamentados na teoria de Emilia Ferreiro.

Espera-se também que o professor domine as estratégias de aplicação das atividades de sondagem das hipóteses de escrita, descritas pela teoria da psicogênese, a fim de não interferir e não distorcer os resultados obtidos. Na concepção do Programa, a avaliação diagnóstica (*sondagem*) é de fundamental importância para subsidiar os professores e coordenadores na organização dos planos de ensino e da rotina didática semanal e diária a ser trabalhada com os alunos.

Em sua obra *Alfabetização em Processo*, Ferreiro (2001) sustenta que a criança elabora uma série de hipóteses por meio da construção de princípios organizadores, resultados não só de vivências externas, mas também por um processo interno. Mostra também como a criança interpreta textos escritos antes de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem.

Diante do exposto, convém ressaltar que, além de “acreditar” nesta proposta, para desenvolver bem a atividade de *sondagem*, o professor necessita ter um conhecimento teórico específico acerca das hipóteses de escrita, para analisar/interpretar a escrita das crianças. Weisz (2002) chama a atenção para o assunto:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orientam. Mesmo quando ele não tem consciência dessas idéias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes (WEISZ, 2002, p. 55).

O ensinar e o aprender estão intrinsicamente ligados, isto é, é uma ação de construção conjunta na sala de aula, na escola e, para realizá-la o professor deve manter um diálogo constante com a equipe gestora, com seus pares, mas também com funcionários, alunos e com os pais dos alunos. É essencial a percepção dessa relação, pois no momento das intervenções e em determinadas situações, o professor assume uma atitude de pesquisador no que diz respeito à “construção do olhar do pesquisador”, como dizem Franco e Ghedin:

Nesse movimento, propõe-se que o olhar, a percepção e a interpretação do objeto compõem complexo processo de leitura das múltiplas representações feitas do mundo. Isso quer dizer que o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver. Olhar, nesse caso, significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas. Esse olhar pensante exige uma mudança de atitude diante do mundo e do modo pelo qual os fatos são configurados pela cultura. Então, olhar é interpretar e perceber para poder compreender como são as coisas e os objetos investigados (2008, pp 71-72).

Percebe-se, no trecho acima, a preocupação dos pesquisadores em esclarecer o significado que atribuem ao “olhar”, este olhar que deve preencher o desejo do professor de ir além do que os fatos lhe impõem, mas, para isso, é fundamental que o professor assuma o compromisso com a reflexão, com o conceito de dúvida e com o propósito das múltiplas possibilidades. Dessa forma, é possível postar-se diante da situação com a isenção do olhar científico, com a abertura do “olhar pensante” e com a compreensão a respeito da aparência multifacetada dos fatos, das coisas, dos objetos e das pessoas envolvidas.

Os professores são indivíduos singulares, mas ao mesmo tempo são agentes de uma instituição, “direcionados” à discussão e à proposição de ações para o alcance das metas propostas pelo sistema de ensino, neste caso, por meio da implementação do Programa Ler e Escrever. Como agentes de uma instituição, são levados a integrar um modelo de formação docente definido pela SEE / SP, consubstanciado nos materiais que subsidiam o trabalho docente e também a participar dele.

O material de apoio do Programa Ler e Escrever para a 1ª série / 2º ano é composto por: guias de planejamento e orientações didáticas para o professor; cadernos de planejamento e avaliação do professor; livro de textos e coletânea de atividades dos alunos; folheto informativo; conversa com os pais; guia de orientação de estudos para HTPC. Há outros materiais que compõem o Programa, dentre eles: globo terrestre; kit de livros paradidáticos com 223 títulos, que chegam às escolas acondicionados em uma caixa plástica para o

seu armazenamento; conjunto de letras móveis, além de assinatura de revistas: Recreio, Picolé e almanaques: Cascão e Mônica.

Convém ressaltar que, tanto a proposta do Programa como o material pedagógico que o acompanha fundamentam-se em teorias e autores reconhecidos no campo da produção científica e acadêmica, o que lhes confere credibilidade do ponto de vista teórico. Sabe-se, porém, que o valor de todo material somente pode ser determinado pelo uso que se faz dele. O material do Programa exige estudo e empenho por parte dos educadores, pois a forma de aplicá-lo é diferente da aplicação dos livros didáticos convencionais que, em geral, vêm acompanhados das “respostas certas” já impressas.

A concepção de educação de professores expressa-se por meio de suas ações e decisões na sua prática pedagógica. Assim, nos momentos de estudo coletivo, os formadores de professores são orientados a discutir tais práticas e decisões para que em uma ação “formativa” sejam socializadas e reavaliadas, quando necessário. Para Lerner (2002), duas questões são relevantes nesse processo de formação e há que considerá-las. Por isso é preciso que o capacitador / orientador / formador / coordenador:

[...] se esforce por entender os problemas que os professores apresentam, por compreender por que pensam o que pensam, ou por que decidem adotar uma proposta e rejeitar outra; por outro lado, que os professores se sintam autorizados a atuar de forma autônoma, que tenham razões próprias para tomar e assumir suas decisões (LERNER, 2002, p.116).

A utilização das HTPCs⁴ é essencial para este estudo, pois é nesses momentos que ocorre a formação local. Nesses horários, os professores têm tempo e espaço para receber a formação contínua, além de ser este o momento aberto ao planejamento das ações e da atuação em sala de aula. É nesse tempo-espaço que também é possível discutir os materiais utilizados diretamente com os professores coordenadores, na busca de priorizar conteúdos e exercícios do material de apoio, adequando-os a cada classe. Essa formação em questão visa produzir efeitos correlacionados às expectativas de resultados prescritos pela SEE/SP.

Cabe ao Professor Coordenador orientar os professores no uso dos materiais do Ler e Escrever e na prática didática e pedagógica de sala de aula, sempre com o objetivo de preservar a concepção de aprendizagem do Programa. O profissional da coordenação atua também como elo na relação da escola com os universitários (estagiários do Programa Bolsa Alfabetização) que exercem atividades como alunos pesquisadores nas classes de 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, além de ajudarem o professor, nos momentos de formação, a priorizar conteúdos e exercícios disponíveis no material de apoio, de acordo com as necessidades e características de cada classe.

Tradicionalmente o termo “conteúdos” relaciona-se direta e quase exclusivamente aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas. Já na concepção de educação como formação integral, tais conteúdos são entendidos como tudo quanto se tem para aprender, envolvendo capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social e não somente os aspectos cognitivos. De acordo com essa concepção, Coll (2006) e Zabala

⁴ Horas de trabalho pedagógico coletivo.

(1998) classificam os conteúdos em quatro diferentes categorias, conforme quadro abaixo:

FATOS	PROCEDIMENTOS	CONCEITOS	ATITUDES
Telefones Nomes Datas Comemorativas	Dirigir Carro Cozinhar Grafia das Letras	Sistema Alfabético Fotossíntese Divisão	Responsabilidade Hábito de Leitura Solidariedade
MEMÓRIA Exercitar e repetir várias vezes	FREQUÊNCIA Receber ajuda daquele que sabe	CONSTRUÇÃO PESSOAL Pensar, comparar, Compreender, Estabelecer relações	COERÊNCIA Vivenciar situações que representem valores

Quadro 4 - Classificação dos conteúdos

De acordo com os autores construtivistas, esses diferentes conteúdos são aprendidos de diferentes formas: é preciso que os alunos sintam a necessidade de fazer perguntas, de questionar suas ideias, de estabelecer relações entre fatos e acontecimentos, de revisar suas concepções, de resolver problemas, etc. Conseqüentemente, para promover todas essas ações, é necessário que o professor proponha atividades que possibilitem este intenso processo mental. Além disso, acredita-se que para ensinar é preciso, ao menos, ter uma ideia de como a aprendizagem acontece. Essa concepção de ensino-aprendizagem

está sintetizada no quadro abaixo, organizado pela equipe de Ciclo I da CENP/SEE e apresentado no 1º encontro com ATPs - Assistentes Técnico-Pedagógicos de Ciclo I (CEI e COGSP), realizado no Centro de Estudos da CENP, em São Paulo, em março de 2008.

Quadro 3 - Comparação de conteúdos

Segundo Coll (2006), aprender é “*construir significados próprios*” a partir do relacionamento entre a experiência pessoal e a realidade. Não basta acumular conhecimentos; é preciso “*aprender significativamente*”.

Ao partir do pressuposto de que o que vale para a aprendizagem dos alunos vale também para os professores, será necessário concluir, por meio da visão defendida por Coll, que, no processo de formação de professores, essa construção de conhecimentos também deva ocorrer “*significativamente*”. Desse modo, para manter a coerência com os seus próprios pressupostos

teóricos, a proposta de formação docente do Programa Ler e Escrever não poderia se confundir com a noção de “capacitação”, tão próxima à de “treinamento”. Além disso, se tais “saberes” devem ser “apropriados”, no sentido de serem transformados criativamente pelos docentes, isto implica que tal “apropriação” resulte de um verdadeiro “desejo” de aprender. Para tanto, precisam estar realmente “mobilizados” e não apenas “motivados”, no sentido que Charlot dá a esses termos

O conceito de *mobilização*, para o autor, refere-se a um movimento do próprio sujeito, a uma dinâmica que é interna ao sujeito. Ao contrário da “motivação”, que indica uma força exercida de fora, “*mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. [...] é também engajar-se em uma atividade*” (...) *porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo.*” (2005, p.55) e não por eventuais reforços positivos ou pela expectativa de reconhecimento individual, materializado por meio de uma política meritocrática, que incentiva a competitividade entre escolas e professores por meio de promessas de recompensa.

A seguir, far-se-á um breve histórico do Programa Ler e Escrever, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dentro do amplo espectro das políticas públicas e da promulgação da LDBEN 9394/96 com vistas à implantação da reforma do sistema e também dentro de um espectro direcionado aos programas de formação destinados aos professores.

CAPÍTULO II

PROGRAMA LER E ESCREVER NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial, não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos materiais didáticos.

*É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das
nossas discussões.*

Emília Ferreiro

Neste capítulo, faz-se um breve histórico do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no contexto mais amplo das políticas públicas a partir das reformas educacionais brasileiras desencadeadas a partir da promulgação da LDBEN 9394/96, que estabelece novas condições institucionais para a implantação da reforma do sistema.

Pretende-se apresentar e analisar a proposta pedagógica do Programa Ler e Escrever, bem como a dinâmica proposta para o seu funcionamento, cuja origem e fundamentos estão estreitamente relacionados ao cumprimento da meta de alfabetizar todos os alunos até oito anos de idade até o final de 2010, estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

2.1. Reformas educacionais no contexto escolar

A ideia de que a educação é uma via para o desenvolvimento econômico, social e para a construção de uma sociedade mais justa e com igualdade de oportunidades está na base das metas definidas pela UNESCO para a educação do século XXI. O Relatório da Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (DELORS, 2001), apontou como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, noção que tem sido tomada como ponto de partida das políticas públicas em educação em diferentes países do mundo.

Utiliza-se o termo “política” para o que se pretende realizar por meio das ações governamentais. Diferentes momentos estão contidos em uma política ou nas políticas relacionadas ao momento histórico. Na implementação de uma

política pública, são criados programas com o objetivo de atender o esperado pelos proponentes.

Com a Constituição Federal de 1988, no Brasil, surgiu a necessidade de se discutir os rumos da educação no país, após muitas discussões e amplos debates na sociedade civil. Este processo foi bastante conflituoso, pois embora tenha contado com intensa participação da sociedade civil organizada, desde a IV Conferência Brasileira de Educação de 1982 e da qual resultou o projeto da LDBEN defendido pelo Fórum em Defesa da Escola Pública, a proposta popular acabou sendo substituída pelo anteprojeto do senador Darcy Ribeiro, “elaborado de forma pouco democrática, mediante ‘conciliação oculta’ com o Executivo e apresentado em 1992” (BRZEZINSKI, 1997, p.10). Assim, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN 9394/96, que estabelece novas condições institucionais para a implantação da reforma do sistema.

Dentre as vozes dos especialistas em educação, encontra-se Mello, que, em artigo para os Cadernos Posgrad, da Universidade Católica de Santos, afirma que

Durante os anos 80 e 90 o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao ensino fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. (...) Democratização do acesso e melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ampliando o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento. (2000, p. 3)

Pelo trecho citado e pelo que diz Oliveira, pode-se concluir que as reformas educacionais, em qualquer época, preveem melhorias, ainda que não sejam

atingidas em sua totalidade. Oliveira (2004, p.1129) remete-nos às reformas dos anos 60, que “ampliaram o acesso à escolaridade”. A intencionalidade estava na “redução das desigualdades sociais”. Esta mesma autora salienta que, na década de 90, o objetivo foi “educação para a equidade social”.

Assim, entende-se que o espírito das reformas educacionais desencadeadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, tornou-se mais evidente para os educadores e para as escolas por meio das orientações curriculares e didáticas, extensivamente detalhadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas, sobretudo pelos efeitos produzidos pelas práticas sistemáticas de avaliação de desempenho e monitoramento dos “resultados”, especialmente após a consolidação de exames de larga escala de âmbito nacional, como: ENEM⁵, SAEB⁶ e Prova Brasil, e como, no caso de São Paulo: o SARESP⁷ e o IDESP⁸. Para ROSA:

(...) os PCNs cumpriram o papel de homogeneizar os discursos em torno de um conjunto de “expressões-conceito” destinadas a pavimentar o caminho para as transformações profundas que viriam a ocorrer na fisionomia e na dinâmica das relações dentro da escola. Os termos “competências” e “habilidades”, por exemplo, fortemente associados ao mundo empresarial e do trabalho, foram incorporados ao vocabulário pedagógico brasileiro para, em seguida, balizar as políticas de avaliação destinadas a monitorar a “qualidade” do ensino no país, por meio de provas externas e padronizadas do desempenho escolar, intensificadas na última década (2010b, p. 1).

O contexto das reformas educacionais, iniciadas a partir dos anos de 1990, trouxe para os sistemas de avaliação um mecanismo indutor das

⁵ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

⁶ SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁷ SARESP - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

⁸ IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo.

mudanças. O SAEB foi estruturado no sentido de produzir informações sobre o desempenho da educação básica em todo o país, abrangendo as diferentes realidades dos sistemas estaduais e municipais de ensino. A utilização do SAEB como subsídio para planejar programas de capacitação docente vem sendo feita desde 1995.

Castro (2000) discute, em seu texto *Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações Educacionais*, avanços e limites dos sistemas de avaliação e informação educacional, implantados a partir de 1995, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Desde então, há articulação entre o INEP e as equipes estaduais do SAEB, o que permite aos dirigentes das redes públicas desenvolverem um trabalho de formação continuada dos professores, com base nos resultados verificados a respeito da avaliação da aprendizagem.

Entende-se que há diferença entre a visão “gerencialista” dos governos e uma concepção mais comprometida com a emancipação dos professores como intelectuais do ensino e da educação. Nesse sentido, Freire (1980) afirma que “é impossível compatibilizar um discurso progressista com uma prática autoritária”, pois o professor necessita “cuidar do saber” que deve ensinar, “brigar por este saber” para que se sinta “capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina (...) sem reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.” (FREIRE, 2003, p. 103).

Segundo Freire, portanto, a concepção de professor autônomo e reflexivo sobre sua prática parte da própria natureza da prática docente, uma vez que:

[...] o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (2003, p. 29).

As transformações resultantes de uma abordagem gerencial do trabalho pedagógico colocam em evidência a íntima interrelação entre as políticas públicas em educação, o currículo, as práticas docentes e a formação inicial e continuada de professores. Os reflexos desse processo que envolve as tomadas de posição das políticas públicas, as transformações necessárias de currículo (de acordo com as áreas frágeis detectadas nas diversas avaliações), as práticas docentes muitas vezes mecanizadas, as formações inicial e continuada, sobre o trabalho docente e sobre a autonomia dos professores têm sido objeto de análise e crítica de diversos estudiosos e pesquisadores dentro e fora do país. De acordo com o educador espanhol José Contreras, “as reformas não são apenas mudanças que se introduzem na organização e no conteúdo da prática educativa, mas também formas de pensá-la” (2002, p. 228). Na mesma linha de raciocínio, o pesquisador inglês Stephan Ball observa que “a reforma não muda apenas o que fazemos. Ela também procura mudar aquilo que somos, aquilo que poderíamos vir a ser – nossa identidade profissional” (2005, p.4).

Num cenário de múltiplas discussões sobre os rumos da educação, as políticas educacionais passaram a colocar a escola como um dos focos de seus objetivos e surgiram como estratégias de organização para desafio tão grandioso quanto cuidar da educação do estado e do país. Embora tais políticas, no discurso oficial, sejam apresentadas como um programa de solução de problemas, têm revelado também os confrontos e as contradições

culturais que se traduzem no desenvolvimento e no acompanhamento das ações propagadas.

Como grande parte das mudanças pretendidas da escola depende da transformação das práticas dos educadores, a formação continuada surge como espaço/tempo para a implantação de programas e projetos educacionais que visam à melhoria da qualidade de ensino. Contudo, “nenhuma mudança substantiva nessa área prescinde do envolvimento dos educadores” (ROSA, 2007). Nesse sentido, a construção da autonomia profissional de professores e gestores é parte fundamental desse processo. Nóvoa assim se refere a um bom programa de educação continuada:

O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente.[...] A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação cotinuada). Esses momentos só serão formativos se forem objeto de um esforço e reflexão permanente (2001, p.20).

Como Nóvoa e Freire, entende-se que formação continuada deve, assim, possibilitar ao professor o desenvolvimento de sua capacidade de observar, analisar, levantar hipóteses, argumentar, agir e avaliar os seus alunos e o seu próprio trabalho. Com a compreensão de que sua prática dá-se em contextos singulares, o processo de formação continuada do professor tem como objetivo central ajudá-lo a formar alunos que saibam utilizar, fora do espaço escolar, os conhecimentos que trazem consigo desde a fase pré-escolar, aqueles que constroem na escola e, com autonomia, os conhecimentos assimilados no restante de sua vida.

Observa-se um sentimento de desprofissionalização que surge entre os professores como efeito do processo de desvalorização que se manifesta nas difíceis condições de trabalho, nas atitudes muitas vezes hostis por parte dos pais e dos alunos, nas críticas à profissão veiculadas pela mídia e, sobretudo, nos baixos salários. Ao discutir esta questão, Rodrigues salienta que:

A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores ou os manuais (2002, p. 71).

Questões como violência, evasão, indisciplina, falta de assiduidade, desinteresse familiar, falta de estímulo, entre tantos outros, interferem negativamente no meio docente, é o que explica Castro (na época da afirmação, secretária da Educação do Estado de São Paulo), ao mencionar os programas e projetos da rede pública de São Paulo, bem como os investimentos realizados na “capacitação” de professores. Castro (2000) ressalta que:

“há outros problemas básicos de funcionamentos não resolvidos: escolas sem manutenção; salas de aula com sistemas de iluminação, ventilação e acústica totalmente inadequados; número insuficiente de funcionários; excesso de alunos em turma de alfabetização; falta de espaço para atividades extracurriculares (2000, p.58).

Nesta mesma direção, a autora destacou a formação insuficiente dos professores que atuam nas séries iniciais, o que implica defasagem nas séries

seguintes. Foram criadas metas com vistas a algumas prioridades, tanto nacionais quanto estaduais.

Em 2007, o governo federal estabeleceu metas e prazos para que a educação pública brasileira atinja os níveis de desempenho médio verificado nos países mais desenvolvidos, até 2021. Essas metas estão inseridas no PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação. Naquele mesmo, o Governo do Estado de São

Paulo e a Secretaria Estadual da Educação lançaram o plano para a educação paulista, conhecido como São Paulo Faz Escola. Dentre as dez metas apontadas pelo governo estadual, duas estão diretamente ligadas ao Ensino Fundamental de Ciclo I. São elas: alfabetizar todos os alunos do Estado com oito anos de idade e oferecer aos alunos um ano a mais de estudo, passando de oito para nove anos de Ensino Fundamental. Com o objetivo de viabilizar essas metas, a SEE-SP, juntamente com as equipes federal e municipal, deu início ao Programa Ler e Escrever na Rede Estadual Paulista, um programa originalmente implementado pela SME / SP, pela mesma equipe de governo. O Programa Ler e Escrever, no item a seguir, passa a ser apresentado a partir de suas origens e fundamentos.

2.2 - O Programa Ler e Escrever: origens e fundamentos

O “Programa Ler e Escrever” situa-se no cenário descrito acima. Lançado inicialmente pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2006, o Programa foi idealizado e proposto com o propósito de reverter o quadro de fracasso escolar identificado pelo SAEB de 2003⁹. O mesmo

Programa foi implantado na capital do estado em 2007, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. No ano seguinte, foi ampliado para as escolas da CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior, tendo início na Baixada Santista, em 2009, com o objetivo central de enfrentar o problema do fracasso escolar, observado em relação às competências leitora e de escrita dos alunos, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental.

⁹ De acordo com o Guia TOF da SMESP, os resultados do “SAEB 2003 demonstraram que cerca de 30% dos alunos de 3º ano não sabem ler convencionalmente.”

Vale mencionar que há mais de vinte anos, a SEE, Secretaria de Estado da Educação, adotou a concepção de aprendizagem construtivista a partir de algumas iniciativas e programas de governo em diferentes administrações, voltados para a formação de professores. Mencionam-se aqui: *Alfabetização Teoria e Prática, Por Trás das Letras e Letra e Vida*.

O Ciclo Básico foi uma política educacional instituída na década de 80, em toda a rede estadual de ensino, tendo sido uma das experiências pioneiras em todo o país em relação aos “ciclos”. Vem sendo disseminada com foco na formação de professores e com vistas à alfabetização dos educandos por meio das mais diversas estratégias (cursos realizados fora do horário de trabalho, encontros de formação, videoconferências, avaliações processuais, tematização das práticas, grupos de estudo, publicações, dentre outros).

A proposta pedagógica e conteúdos do Programa Ler e Escrever já faziam parte do trabalho de formação de professores realizado no Estado de São Paulo e, particularmente, nesta região da Baixada Santista desde 2003, por meio do Programa “Letra e Vida”, que, por sua vez, é uma reedição do PROFA (Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores), programa nacional desenvolvido entre 2000 e 2003. O documento Oficial de

Apresentação do Programa (SEE, 2003, p.13) salientava que “os anos 1990 foram marcados pelas propostas de correção do fluxo escolar, [...] entretanto, para obter os resultados que a realidade exige, deverá ser acompanhado por um sólido processo de formação permanente dos professores.”

O Bolsa Alfabetização (detalhado no capítulo III) complementa o Programa Ler e Escrever, implantado, inicialmente, pela Secretaria Municipal de Educação, em 2006. No Estado, foi criado pelo Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007 e pela Resolução SE 18, de 02 de março de 2007, para ser implantado nas unidades escolares da Capital. Posteriormente, em 04 de dezembro de 2007, foi publicada a Resolução SE 83, que determina a expansão para as unidades da Grande São Paulo e, em 2009, para Escolas da CEI. O Bolsa Alfabetização estabelece convênios com instituições de ensino superior (IES), inserindo alunos pesquisadores “segundo professor”¹⁰ matriculados nos cursos de Pedagogia e Letras, nos 2ºs anos / 1ªs séries do Ciclo I do Ensino Fundamental e nas classes de PIC – Programa Intensivo no Ciclo.

2.2.1 - Expectativas do programa e saberes dos professores alfabetizadores

A pretensão deste item é apresentar e analisar com maior cuidado a proposta pedagógica do Programa Ler e Escrever, bem como a dinâmica sugerida para o seu funcionamento. Como já foi mencionado, a origem e os

¹⁰ “Segundo professor”: terminologia que apareceu nas propagandas do governo veiculadas nos meios de comunicação para designar o aluno pesquisador dos cursos de graduação (Pedagogia e Letras).

fundamentos do Programa estão estreitamente relacionados ao cumprimento da meta estabelecida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que é a de alfabetizar, até o final de 2010, todos os alunos até oito anos de idade. O pressuposto pedagógico da proposta é o de que alunos que não se alfabetizam na 1ª série / 2º ano, tendem a fracassar na escolaridade básica. Assim, o principal objetivo seria melhorar a qualidade do ensino fundamental por meio de uma série de ações concebidas com a finalidade de oferecer as condições físicas, materiais e pedagógicas para subsidiar o trabalho do professor em sala de aula. Dentre essas ações, estão previstos encontros de formação e apoio aos PCs (Professores Coordenadores), no papel de formadores dentro da Escola, na HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Além disso, há um material de apoio, produzido pela própria Secretaria da Educação/FDE, para o desenvolvimento do Programa e também para as classes de PIC (Programa Intensivo no Ciclo), tanto em PIC de 3ª série / 4º ano (alunos que terminaram o 2º ano e ainda não se alfabetizaram) e PIC de 4ª série / 5º ano (alunos que, ao final do Ciclo I, não têm condições de ir para o Ciclo II). Convém ressaltar que há um curso, fora do horário de trabalho, destinado aos professores que ministram aulas nas classes de PIC. O Curso prevê formação em serviço para o “Trio Gestor” (supervisor, diretor e coordenador pedagógico).

Considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na condição de referenciais, não indicam os conteúdos curriculares e estratégias de aprendizagem que devem ser cumpridos, foram lançadas publicações com as expectativas de aprendizagem para o Ensino de Língua Portuguesa e

Matemática de 1ª / 2º à 4ª / 5º série / ano, correlacionadas ao Programa Ler e Escrever. Convém ressaltar que esses materiais são padronizados, produzidos pela Secretaria/FDE, distribuídos para toda a rede estadual paulista e também para as redes municipais que firmaram convênio com a SEE.

A concepção pedagógica central desses dois Programas – Letra e Vida e Ler e Escrever - pauta-se no pressuposto de que, tanto a didática quanto a metodologia dos processos de alfabetização devem ser realizados em contextos de *letramento*, isto é, “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2001, p.47). Trata-se, portanto, de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela, isto é, aproximar ao máximo a “versão escolar” da “versão social”.

Kleiman (1995, p.19) também faz discussões sobre o letramento e o compreende “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” De acordo com a autora, o letramento é entendido como o envolvimento de gêneros textuais / discursivos com as práticas sociais.

Assim, a proposta pedagógica do Programa Ler e Escrever pressupõe uma mudança de paradigma em relação às práticas convencionais de alfabetização, que a concebem como associação mecânica da escrita aos valores sonoros das palavras. O modelo de ensino apoia-se na capacidade do sujeito de refletir sobre as características e o funcionamento da escrita e, assim, inferir, estabelecer relações, processar e compreender informações, transformando-as em conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que pressupõe um trabalho de formação do professor, que implica não apenas o domínio teórico dessa abordagem pedagógica como principalmente a mudança de postura em relação aos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Deste ponto de vista, este é um trabalho que pressupõe enfrentar grandes desafios, pois os professores têm dificuldades de transformar os conhecimentos adquiridos anteriormente em conteúdos ensináveis, apesar de, em sua formação inicial, o professor ter uma carga considerável de disciplinas específicas e de disciplinas pedagógicas. Entende-se que, cada vez mais, seja necessário que todas essas disciplinas sejam verdadeiramente entrecruzadas para que o aluno-futuro-professor possa conscientizar-se do entrelaçamento entre a profundidade necessária de sua aprendizagem e as adaptações didáticas pertinentes ao ensino desse conhecimento em sua sala de aula.

Na experiência com a formação de professores, tem-se deparado com o fato de que, no desenvolvimento de suas atividades, os professores enfrentam dúvidas de várias ordens: sobre planejamento, rotina didática, modalidades organizativas (projetos, atividades permanentes, atividades independentes e atividades sequenciadas), do tempo e do conteúdo; estratégias de leitura, intervenções pedagógicas, avaliação diagnóstica e mapeamento (organização das escritas das crianças, de acordo com suas hipóteses – pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética).

Assim, na referência específica ao professor alfabetizador, que lida com um objeto de conhecimento sofisticado do ponto de vista conceitual, é importante considerar os saberes e as especificidades de sua área de atuação para que ele possa facilitar a alfabetização das crianças. Formar professores

pressupõe desenvolver *com* eles uma reflexão acerca de como se dá a aprendizagem de um profissional responsável pelo ensino e pela aprendizagem de outros, ou seja, envolve uma preocupação com o quê o professor precisa aprender para poder ensinar e isso requer entendimento das formas de organização do aprendizado dos conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias ao desenvolvimento de sua ação pedagógica.

Ainda é necessário mencionar que o Programa Ler e Escrever prevê a realização de avaliações diagnósticas sistemáticas, denominadas “*sondagem*”. Tais avaliações são consideradas determinantes e fundamentais para definir o planejamento das atividades e as intervenções do professor no processo de alfabetização das crianças. Pedagogicamente, a sondagem justifica-se como um dos recursos necessários para que o professor identifique e acompanhe as hipóteses que os alunos não alfabetizados possuem sobre a escrita alfabética e o sistema de escrita em geral.

A realização periódica de sondagens, porém, tem sido utilizada como um instrumento que permite que os órgãos centrais da Secretaria acompanhem e monitorem os avanços dos alunos. A cada dois meses, em uma data pré-estabelecida, os professores da rede estadual realizam a sondagem de sua turma, encaminham ao Professor Coordenador que, por sua vez, organiza os resultados por série da Unidade Escolar e envia à Diretoria de Ensino. Na Diretoria de Ensino, os Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs) analisam e comparam os dados com os da planilha anterior, juntam os resultados por série/ano das 31 escolas e encaminham à CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior e à CENP – Coordenadoria de Ensino e

Normas Pedagógicas. Neste sentido, a SEE possui o mapa de sondagem de toda a rede estadual.

2.2.2 - A autonomia ferida

Com vistas à análise da realidade brasileira, Hypólito, Vieira e Pizzi apontam a existência de uma contradição entre os discursos que falam sobre a autonomia da escola por um lado e, de outro, práticas que sinalizam “um rígido controle pedagógico (...) que é a própria negação da autonomia docente”. (2009, p.104).

É com a situação de contradição entre a pregação sobre a autonomia escolar e o controle exercido pelas práticas das políticas de avaliação que se tem deparado, na participação das horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na escola. Acompanhando o trabalho docente e analisando as avaliações diagnósticas (os mapas de sondagem), realizados pelos professores, chama atenção o fato de que há muitas incoerências na aplicação dos instrumentos de sondagem e também na análise das hipóteses de escrita dos alunos pelos professores. Entende-se que este é um indicador importante de que pode haver inconsistências teóricas que se expressam em distorções da prática dos professores. Além disso, paira a suspeita de que a pressão de ter que apresentar resultados positivos pode expressar o desconforto vivido pelos professores em seu cotidiano, e que tal “desconforto” pode estar relacionado com as inconsistências muitas vezes identificadas nos dados apresentados. O professor, desejoso de uma prática consistente e reflexiva, por vezes sente-se inapto para a transformação de suas estratégias

em sala de aula. Ao mesmo tempo, o caráter controlador dos princípios do sistema de avaliação, envolvendo qualidade educacional e premiação ao professor ou ao grupo que tiver mais resultados positivos, pode induzir a um certo mascaramento de resultados. Esta possibilidade prejudica sobremaneira os dados finais para a tomada de decisões. Com isso, o que pode ocorrer, muitas vezes, é a divulgação de resultados pseudopositivos, o que acabaria desencadeando iniciativas nem sempre prioritárias para a melhoria da qualidade de ensino. Constatações como estas suscitam algumas indagações: o estudo e o entendimento dos professores a respeito do material do Programa Ler e Escrever correspondem de fato às concepções e procedimentos propostos? De que modo os professores se envolvem com o seu processo de formação realizada no contexto do Programa Ler e Escrever? Que sentido eles atribuem aos saberes instituídos nos Programas de Formação e que uso fazem desses saberes no processo de construção de sua própria prática profissional e docente? Até que ponto as pressões de uma política de metas e resultados promove um real envolvimento do professor com os saberes de sua prática?

A formação não pode ser pensada como constituída unicamente pelos saberes curriculares, conteúdos e práticas que movimentam a sala de aula, mas também a partir de toda uma sequência de fatos, saberes, acontecimentos e relações que se revelam em outros espaços-tempos da formação do professor. Entende-se que, para além dos conhecimentos e saberes da docência, outros aspectos estão presentes nesse processo. Concordamos com Rosa ao afirmar que:

[...] o domínio teórico dos conteúdos, a clareza de retórica e a utilização de metodologias adequadas, *embora elementos necessários e indispensáveis ao trabalho do professor* (grifo

meu) não são em si mesmos suficientes para garantir um autêntico envolvimento dos alunos com o conhecimento. Ou ainda que a comunicação eficiente depende de algo mais do que a mera articulação lógica do discurso do mestre e da reconstrução desse mesmo discurso por parte do educando (2001, p.9).

Ainda de acordo com a autora, “o conhecimento depende de uma experiência de *comunicação vital* com um objeto que, em sala de aula, se dá por intermédio e no encontro de / entre dois seres: o aluno e o professor”. Assim, é na condição de uma “pessoa” que o professor se relaciona com os conhecimentos e com seus alunos, carregando para o interior da sala de aula os seus valores, sua cultura, suas vivências e histórias de vida. Por isso, pode-se afirmar que suas práticas estão impregnadas do seu próprio ser.

Por isso também é possível defender a ideia de que é necessário desenvolver uma proposta de trabalho em que os professores atuem como *sujeitos* e não apenas como meros *executores de programas e projetos prescritos*, uma vez que lhes são requeridos saberes próprios sem os quais eles não têm condições de participar da proposta de forma ativa e autônoma. É com esta perspectiva que se pretende compreender as articulações entre os saberes prévios dos professores, aqueles trabalhados nos cursos de formação continuada e os desenvolvidos nas ações de sala de aula, com a finalidade de obter algumas respostas às questões e dilemas suscitados e enfrentados na prática cotidiana dos professores e nas tensões existentes entre as expectativas de resultados do sistema e a realidade vivida pelos educadores no contexto escolar.

É nesta perspectiva também que se aborda o objeto desta pesquisa a partir da noção de “relação com o saber”, uma temática que tem sido

investigada, desde a década de 1980, por Bernard Charlot, para compreender o fenômeno do fracasso escolar. Essa mesma problematização pode ser bastante pertinente para aprofundar as análises e reflexões no campo da formação de professores, pois, como afirma Rosa:

É legítimo afirmar que o mesmo fenômeno – o do “fracasso escolar” – está na origem das questões que mobilizam diversos pesquisadores a investigar as suas causas nos processos de formação dos professores. Aparentemente, os *cursos* fracassam, mas o que estamos insinuando, em última análise, é que os professores fracassam na *posição* de alunos, uma vez que convivemos com a insistente percepção de que “algo” impede que os esforços realizados (na formação continuada ou na “capacitação” de professores) se converta em transformações das práticas de sala de aula e em resultados efetivos na aprendizagem dos alunos. (2010b, p.12)

No capítulo a seguir, são apresentados os procedimentos metodológicos do trabalho, a abordagem teórica e as técnicas adotadas para a coleta e análise dos dados da pesquisa de campo, bem como o cenário e os sujeitos da pesquisa. O objetivo principal foi conhecer e compreender como se dá o envolvimento dos professores com os saberes de seu fazer pedagógico, trabalhados em sua formação continuada com consequentes reflexos nas práticas de sala de aula.

CAPÍTULO III

O PERCURSO DA PESQUISA: CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E INTERPRETAÇÕES

Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros.
Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico da pesquisa, a caracterização das escolas e o perfil dos sujeitos pesquisados. Neste capítulo são apresentados também os registros e comentários sobre as observações realizadas em sala de aula na primeira fase da coleta de dados, os quais serão relacionados, no capítulo seguinte, com aqueles obtidos na segunda etapa, referente às histórias de vida e de formação dos professores. Antes de tudo, porém, é preciso registrar que a natureza teórica da questão da relação dos professores com o saber apoia-se no pressuposto epistemológico de que o processo de constituição do sujeito ocorre na relação dialética entre as dimensões antropológica e subjetiva nas quais ele aprende e se forma. Retomando Charlot:

Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Esse sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (2000, p. 53).

Nesta linha de pensamento, o mesmo autor defende uma “sociologia do sujeito” como fundamento teórico das pesquisas preocupadas com a “relação com o saber”. Para ele, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser social e singular, “dotado de um psiquismo regido por uma lógica específica, mas também um indivíduo que ocupa uma posição na sociedade e que está inserido em

relações sociais” (2000, p.45). Convencido dessa dupla natureza do sujeito (social e singular) é que Charlot defende que a sociologia precisa dialogar com outras ciências humanas que tratam do sujeito, como a antropologia e a psicologia. Afirma também Charlot que “(...) aprender faz sentido com referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.” (2000, p.72)

A pesquisa assume, assim, uma abordagem qualitativa (Lüdcke e André, 1986), pois leva em consideração a experiência vivida pelos pesquisados, considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo, o contexto e o sujeito, visando identificar os sentidos e significados atribuídos pelos professores às suas práticas pedagógicas que, ocultos muitas vezes dos discursos padronizados, manifestam-se nas ações de sala de aula e/ou em conversas informais a respeito de suas histórias de vida.

Sabe-se que a problemática da pesquisa deve direcionar a escolha da abordagem metodológica e das técnicas de coleta de dados a serem utilizadas. Em outras palavras, o *como* fazer está relacionado diretamente ao *o quê* se pretende conhecer. Além disso, tendo em vista a perspectiva teórica acima mencionada, a partir da qual analisa-se a questão-problema deste trabalho, o percurso metodológico não poderia deixar de considerar aspectos da *história de vida e de formação* dos sujeitos pesquisados, a fim de compreender *como ocorre a relação dos professores alfabetizadores com os saberes teóricos, pedagógicos e metodológicos do Programa Ler e Escrever*. No dizer de Bueno,

Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa

há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, (...) Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica. (...) Disto decorre que, ao se fazer uso do método biográfico, a situação interacional vivenciada, isto é, o modo mediante o qual a narrativa ou as narrativas foram produzidas, não pode ser ignorado no processo de análise. (BUENO, 2002, p. 20)

Assim, cumpre destacar que o objetivo mais geral desta pesquisa – o de compreender as relações existentes entre a história de vida e de formação dos professores e o modo como conduzem as suas práticas pedagógicas no contexto do Programa Ler e Escrever - adveio das inquietações suscitadas pela observação empírica de que parecia haver pouca efetividade dos cursos de formação continuada, bem como a opacidade no processo de transformação dos conhecimentos adquiridos nos cursos nas práticas de sala de aula. A frequente inadequação das transposições didáticas realizadas pelos professores participantes dos cursos do Programa Ler e Escrever mostrou-se um dos grandes problemas, uma vez que, se de um lado, alguns se envolviam criativamente com os saberes da profissão, de outro lado, muitos pareciam manter uma relação de submissão às expectativas externas em relação ao seu trabalho.

Tais constatações conduziram à elaboração da hipótese de que *entre* os cursos de formação e as práticas de sala de aula deveriam interpor-se elementos da história de vida e de formação desses professores que talvez explicassem o modo como se relacionam com os saberes de sua profissão. No caso específico deste estudo, com os conteúdos e conhecimentos instituídos

pelo Programa Ler e Escrever. Daí a opção teórica de trabalhar com a noção central de “relação com o saber”, aprofundada no primeiro capítulo, bem como com o método autobiográfico privilegiado por inúmeros estudiosos do campo da formação de professores (NÓVOA & FINGER, 2010).

As reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores visaram situar o marco teórico do trabalho, bem como descrever o contexto político e educacional em que se insere o Programa Ler e Escrever da SEE/SP, elementos indispensáveis para interrogar a problemática central deste estudo. A expectativa era de que os dados coletados na pesquisa de campo oferecessem pistas importantes para compreender a relação que esses docentes estabelecem com os saberes *instituídos* por essa política pública da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

3.1 - Da metodologia e dos procedimentos de coleta de dados

A opção pelo método conhecido como “autobiográfico” deve-se ao fato de que ele promove uma reflexão, ao se reviver determinado acontecimento, muitas vezes perpassando a instituição escolar, a instituição familiar e novamente a instituição escolar, na condição de educador. Este movimento, inevitavelmente, leva a uma reflexão acerca de algumas ações, podendo até reformulá-las. Neste sentido, evidencia-se também:

[...] o caráter formativo do método, uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstruir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo (BUENO, 2002, p.23).

O método autobiográfico torna-se também uma ferramenta para a formação de professores, pois se consideram as narrativas de formação como um “mar de fios de histórias”. Segundo Pérez (apud IBIAPINA, 2008, p.85), tais histórias funcionam como lentes que permitem compreender como nos tornamos professores. O recurso ao método (auto)biográfico, embora relativamente recente na área das ciências da educação, é uma perspectiva metodológica que foi largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista.

Estudos realizados por teóricos como Franco Ferraroti (1988), Pierre Dominicé (1988, 1990), António Nóvoa (1988, 1992) e Christine Josso (1999) mostram que, desde o final dos anos 70, os métodos biográficos assumem importância crescente no universo educacional, ainda que sejam objetos de crítica para certas correntes da psicologia e da sociologia. Convém ressaltar que o sucesso das abordagens autobiográficas no terreno das práticas e do debate teórico tem sido enorme e tem dado origem a práticas e reflexões estimulantes. As fontes de dados autobiográficos são bastante diversificadas, valendo-se de narrativas orais, escritas, fotos, diários, cartas, entrevistas, entre outros procedimentos de coleta que tiverem a história de vida e de formação como objeto de interesse do pesquisador.

Assim, no contexto deste estudo, optou-se por combinar as técnicas de observação para contemplar o primeiro objetivo específico da pesquisa (*conhecer como os professores-alfabetizadores concebem e lidam com os saberes pressupostos pelo Programa Ler e Escrever em sala de aula*) com a discussão em grupo focal, tendo em vista o segundo objetivo: *identificar os*

sentidos e significados atribuídos pelos professores aos processos de aprender por meio das narrativas de suas histórias de vida e de formação.

3.1.1 – Da observação

No texto *Pesquisa em Educação: a observação*, Vianna (2003, p.12) aponta a observação como “uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação”. As anotações cuidadosas e detalhadas constituem a base empírica a partir da qual o pesquisador, apoiado em seu referencial teórico, poderá realizar a análise interpretativa da realidade pesquisada. Conforme salientam Graziano & Raulin (*apud* VIANNA, 2003, p.14), “a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade dos nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais”.

Por sua parte, o observador deve apresentar características apropriadas para o sucesso da aplicação do método, uma vez que este deve “ver, identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos” (Ibid, p. 12). Do observador são requeridas, portanto, qualidades como paciência, concentração, sensibilidade, virtudes fundamentais para que tanto o observado sinta-se confortável para suas confidências como o observador saiba fazer as escolhas corretas entre o essencial e o acessório.

No diário de bordo, de acordo com o roteiro da observação (APÊNDICE B, p. 143), foram realizados os registros das atividades didáticas desenvolvidas pelas professoras em sala de aula. Desta forma, foi possível registrar fatos, o

concreto, o explícito, o materializado, como também o implícito, que se manifestou por meio de olhares, reações, de intervenções realizadas (ou não), durante o desenvolvimento das atividades. A relação interpessoal das professoras com os alunos também forneceu evidências da forma como os diferentes conteúdos têm sido trabalhados. No contexto do Programa, tais conteúdos são denominados de conteúdos *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*, razão pela qual tais denominações foram utilizadas como categorias de análise, previstas no roteiro de observação e também por estarem presentes em todas as ações formativas que norteiam a proposta do *Ler e Escrever*. Sabe-se que essa separação não existe na estrutura do conhecimento, mas estes termos foram criados para melhor compreensão dos processos cognitivos e condutuais.

Neste momento, faz-se necessário retomar essas categorias mencionadas no capítulo I. O *conteúdo conceitual* direciona para a necessidade de compreensão de conceitos e princípios. Pode-se mencionar, por exemplo, como os professores compreendem conceitos acerca da aquisição da base alfabética, dentre eles a alfabetização e letramento e as especificidades de cada um.

Os *conteúdos procedimentais* já são explicitados pela própria denominação, isto é, são os procedimentos, o *como* fazer. Considera-se a efetivação das ações para a realização de um objetivo, dentre eles: ler, traduzir, recortar, desenhar, calcular. Parte-se do princípio de que estes conteúdos precisam ser exercitados, isto é, aprende-se a fazer, fazendo. Neste caso é possível considerar, por exemplo, como os professores realizam as atividades de sondagem (diagnóstico) acerca da escrita dos alunos, como

fazem as intervenções e os agrupamentos produtivos. Embora este conteúdo se efetive no “fazer”, é necessário refletir sobre a maneira de realizá-lo e as condições ideais de seu uso.

Em relação aos *conteúdos atitudinais*, podem-se referir às ações dos professores em relação à realização de regras necessárias ao grupo de alunos; à cooperação entre os colegas, ao respeito à questão ambiental e aos outros, à liberdade e também à responsabilidade, pois todos estes conteúdos remetem a normas, atitudes e valores.

Os conteúdos coletados durante as observações serão analisados mais adiante neste capítulo e também retomados no capítulo IV, para relacioná-los aos dados obtidos nas discussões realizadas no grupo focal.

3.1.2 – Do Grupo Focal

Grupo Focal é o nome dado à técnica de pesquisa em que se utilizam sessões grupais como um dos foros facilitadores da expressão de características psicossociológicas e culturais dos sujeitos pesquisados. Com esta técnica, espera-se a obtenção de dados a partir de discussões planejadas, em que os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais sobre uma questão específica. Meier e Kudlowiez (2003) ressaltam que o Grupo Focal apresenta várias vantagens, dentre elas, oportunizam ao pesquisador o conhecimento de atitudes, comportamentos e percepções dos sujeitos pesquisados acerca dos temas privilegiados na pesquisa.

O grupo é conduzido por um moderador, que propõe várias questões previstas em um roteiro previamente preparado a partir dos objetivos do estudo. O papel do moderador deve ser o de encorajar os participantes a expressarem livremente seus sentimentos, opiniões e pareceres sobre a questão em estudo e, ao mesmo tempo, manter o grupo focado nas questões propostas, com resumos e retomadas do assunto sempre que houver qualquer desvio.

A utilização de sessões de grupo como técnica de pesquisa é recomendada pela maior possibilidade que oferece para se pensar coletivamente uma temática que faz parte da vida das pessoas reunidas. Pressupondo que percepções, atitudes, opiniões e representações são socialmente construídas, a expressão das mesmas seria mais facilmente captada durante um processo de interação em que os comentários de uns podem fazer emergir a opinião de outros, e em que o ambiente permissivo pode facilitar a expressão das emoções. (WESTPHAL, BÓGUS & FARIA, 1996, P. 473)

É preciso enfatizar que essa técnica recebe destaque por sua importância na pesquisa social, que demanda, cada vez mais, uma postura crítica e dialética, visando à superação dos pontos contraditórios, tornando-os públicos para que possam também ser submetidos a outras críticas. Neto, Moreira & Sucena, no artigo *“Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação”*, afirmam que:

Na pesquisa social, defende-se que os próprios pesquisadores devem realizar os grupos focais, uma vez que a proximidade, o estudo e o conhecimento do objeto de investigação são de fundamental importância para o bom desenvolvimento da técnica, da mesma maneira que a participação no processo de

debate é vital para a interpretação das informações obtidas (2002, p. 9).

Portanto, a criação de um ambiente de cordialidade antes do início da sessão contribui para a desinibição dos participantes. É importante que o pesquisador recepcione a todos da maneira mais informal possível, o que garantirá a construção de um clima de confiança entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos. O roteiro de debate é o instrumento que garante ao pesquisador conduzir o grupo, mas a despeito de ser um parâmetro, não se entende o roteiro como algo monolítico e estático. Para que as informações sejam ricas, é preciso que haja certa flexibilidade na condução das discussões. Em outras palavras, o roteiro deve ser concebido como um conjunto de questões-chave que propiciam o levantamento e a obtenção das informações definidas nos objetivos específicos da pesquisa. Neste estudo, o roteiro de debate (APÊNDICE C, p. 144) privilegiou dois grandes tópicos: aspectos das histórias de vida e de formação das professoras e suas percepções sobre o Programa Ler e Escrever.

A análise de dados qualitativos, como se sabe, é particularmente complexa, por diferentes razões. A interação em grupo se dá em um determinado ambiente social e os comentários que emergem da discussão devem ser interpretados nesse contexto. Além disso, o pesquisador que analisa os dados a partir de uma transcrição pode, mesmo que involuntariamente, enviesar suas interpretações, introduzindo elementos de sua subjetividade na leitura dos dados obtidos. Por isso, a adoção de uma metodologia de análise criteriosa ajuda a contornar este problema. Essa escolha, porém, não é arbitrária: é imprescindível que a metodologia de análise

mantenha a coerência epistemológica com as bases teóricas de referência utilizadas na pesquisa.

Por essa razão, optou-se, neste estudo, pela metodologia de análise dos “núcleos de significação” a partir dos dados obtidos no grupo focal. Esta metodologia, amplamente utilizada em pesquisas de abordagem sócio-histórica, pressupõe que subjetividade e objetividade constituem-se mutuamente, sem se confundir. Em outras palavras, esta perspectiva de análise concebe o sujeito em sua relação dialética com o plano social, mas não constitui “mera transposição do social”, no dizer de Ozella:

O indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo. Isso posto, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do homem (OZELLA, 2006, pp. 224/225).

Por essa metodologia, os dados não são utilizados apenas para descrever o fenômeno estudado, mas para interpretá-lo. Em outras palavras, entende-se que, por meio da análise, o pesquisador tem a intenção de ultrapassar as “aparências” em busca de indicadores que revelem os sentidos e significados construídos pelos sujeitos sobre o objeto em questão. Assim, de acordo com Aguiar:

(...) a fala, construída na relação com a história e a cultura, e expressa pelo sujeito, corresponde à maneira como este é capaz de expressar/codificar, neste momento específico, as vivências que se processam em sua subjetividade; cabe ao pesquisador o esforço analítico de ultrapassar essa aparência (essas formas de significação) e ir em busca das determinações (históricas e sociais), que se configuram no plano do sujeito como motivações, necessidades, interesses (que são, portanto, individuais e históricos), para chegar ao sentido atribuído/constituído pelo sujeito. (2001, p.131)

Sendo assim, o pesquisador tem a oportunidade de apreender não apenas o discurso formal e oficial, como o discurso espontâneo dos sujeitos que, coletivamente, dispõem-se a expor aspectos de sua história de vida e de formação. Essa riqueza interpretativa não pode ser relegada a segundo plano, afinal, já não se trata de compreender o sujeito compartimentado, mas aquele que, no desenrolar de sua história, mostra suas crenças, valores, temores e erros, ou seja, desvela-se ao outro. No capítulo IV, encontra-se a descrição de como a técnica do grupo focal foi aplicada e de que forma procedeu-se à análise dos conteúdos obtidos. A partir deste ponto, passa-se a descrever e a caracterizar o cenário e os sujeitos da pesquisa.

3.2 - Dos sujeitos objetos da pesquisa: contexto e cenários

O cenário em que se desenvolveu esta investigação, na ocasião, era composto por um universo de 401 (quatrocentas e uma) classes de Ciclo I da DER - Santos (ANEXO 5, p.129)¹¹, distribuídas em 31 (trinta e uma) Unidades Escolares com Ensino Fundamental, nos municípios de Cubatão, Guarujá e Santos. Embora o município de Bertioga esteja inserido na jurisdição da Diretoria de Ensino de Santos, ele não fez parte da pesquisa, pois o Clico I deste local foi municipalizado.

No contexto das escolas da rede estadual paulista, pertencentes à DER-Santos, optou-se por trabalhar com a amostra de três escolas, uma de cada município da região, localizadas em bairros periféricos de difícil acesso. Todas apresentam entraves que interferem no percurso pedagógico.

¹¹ Hoje há 360 classes e 25 escolas de Ciclo I da DER – Santos.

Dentre os critérios de seleção, consideraram-se os resultados abaixo do esperado em avaliações externas, evidenciados pela escala de desempenho do IDESP/SARESP.

As Unidades Escolares foram denominadas **A**, **B** e **C** a fim de proteger o sigilo e anonimato das informações coletadas, de acordo com os critérios de natureza ética adotados no trabalho de pesquisa. Encontra-se, abaixo, uma breve descrição das escolas.

3.2.1 – Caracterização das escolas

Pautado nos critérios de seleção para escolha das Escolas, mencionados acima, as três escolas obtiveram na avaliação externa – SARESP, índice inferior à pontuação alcançada pela Rede Estadual, pela COGSP, pela CEI e pela DER - Santos em 2009. Convém ressaltar que, embora o foco dos resultados estivesse nas séries iniciais, os outros segmentos (exceto a Escola B, que possui só Ciclo I) das Escolas também obtiveram resultados inferiores aos da Rede Estadual.

Dentre as questões geradoras de tensão e insatisfação entre gestores e corpo docente, consideradas para a escolha das escolas, há que ressaltar o bônus '*por mérito*', por resultados de avaliações externas e por provas instituídas pelo governo (vista por muitos docentes da rede como *avaliações excludentes*), que acabam fomentando competição, insatisfação e desconforto entre unidades escolares e corpo docente, pautado na utilização dos resultados desses instrumentos. Além dos resultados insatisfatórios, as escolas também

possuem características semelhantes em relação a: localidade, clientela e entorno escolar, conforme descrição abaixo.

A Escola A localiza-se em bairro periférico, de difícil acesso, no município de Cubatão, no Km 50 da Rodovia Anchieta, que liga a Baixada Santista à cidade de São Paulo. Quando a pista para subida fecha, o acesso fica restrito ao bairro. Em casos mais graves, quando ocorrem acidentes ou chuvas fortes, provocando deslizamentos, muitas vezes mostrados na mídia, a Escola fica isolada, sendo que, em alguns casos, o professor fica impossibilitado de sair ou de entrar na Escola, o que também ocorre com muitos alunos, dependendo do lugar em que residem no morro. Já houve dia em que os professores do noturno tiveram que passar a noite no carro, pois não havia como prosseguir e nem retornar.

A arquitetura da escola não é a mais adequada para o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, pois a escola foi construída na encosta do morro. Apresenta três pavimentos, ficando no primeiro pavimento a cozinha, sanitários dos alunos e pátio; no segundo andar deste pavimento, há três salas de aula; no segundo pavimento encontram-se dependências da área administrativa, sala e banheiros destinados aos professores, sala de informática e três salas de aula; no terceiro pavimento, encontram-se mais cinco salas de aula. Não há quadra esportiva, o que dificulta as atividades extraclasse. Diante do exposto, entre subir e descer escadas, os acidentes envolvendo quedas, entre os alunos, são comuns. A escola, inclusive, desenvolveu um projeto de trânsito para pedestres, objetivando maior segurança para os usuários.

Seu entorno é composto por uma comunidade pobre. O bairro não possui infraestrutura, o que a torna suscetível e vulnerável aos problemas sociais. Os cabos de fios telefônicos são expostos e ficam à mercê do vandalismo. Quando roubados, para aproveitar o cobre, a Escola fica dias sem telefone e sem acesso à Internet. Está na relação das escolas com índice de baixo IDESP e apresentou resultados abaixo do desejado no SARESP 2009, comparados aos índices da DER - Santos. Os níveis da escala de desempenho estão distribuídas em insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente. A escola A encontra-se no nível regular, conforme consta no Anexo 6.1, p. 130.

A Escola B localiza-se também em bairro periférico do município de Guarujá. Os muros da Escola são utilizados como paredes dos barracos agregados a ela. A infraestrutura do local é precária; há problemas de saneamento básico; não há calçamento. Comumente ocorrem alagamentos provocados por chuvas, pois não há escoamento das águas pluviais; próximo à Escola há esgotos expostos. Esta escola possui um diferencial em relação às outras duas, que é relevante mencionar: por ocasião da aplicação do SARESP-2009, havia sido feita uma denúncia de irregularidade quanto ao procedimento da aplicação da Avaliação do 3º ano / 2ª série à Central de Atendimento da FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Durante o período de averiguação da denúncia até o resultado que a julgou improcedente, a equipe gestora, juntamente com o corpo docente, passou por constrangimentos e desalentos. Nesse percurso, provenientes da denúncia, surgiram dilemas e tensões entre os docentes, dentre eles o não recebimento de bônus correspondente ao resultado obtido pela Unidade Escolar, conforme consta em publicação no DO - Diário Oficial do Estado de 22

de novembro de 2009 (ANEXO 8, p. 136). Entende-se que este episódio pode ter interferido no ânimo dos professores, por ter sido gerador de grande desconforto, tendo em vista a pressão para obtenção de resultados positivos nas avaliações externas. Assim, recoloca-se a seguinte questão: até que ponto as pressões de uma política de metas e resultados interferem no real envolvimento do professor com os saberes de sua prática?

A Escola C localiza-se no município de Santos, em bairro periférico, no morro. O entorno é composto por uma comunidade pobre, mas, ainda assim, encontra-se em situação melhor do que as outras duas, pois não tem problemas com pavimentação e infraestrutura básica. Nessa escola há um grande número de alunos de inclusão, oriundos de uma Escola especial do município, sem que a Escola e o corpo docente tenham recebido orientação adequada para lidar com eles. Na comparação com os resultados obtidos pelas outras duas escolas na avaliação do SARESP- 2009, esta apresentou um índice um pouco melhor, atingindo o desempenho *bom*, tendo ficado apenas um ponto acima do nível *regular*, conforme demonstrado no Anexo 9.1, p. 137

3.2.2 – Caracterização dos sujeitos

O mesmo cuidado ético tomado para a identificação das escolas foi adotado para preservar o sigilo da identidade dos sujeitos da pesquisa. Deste modo, as professoras foram identificadas com nomes fictícios, definidos por elas mesmas, em função de algum significado pessoal considerado importante. Convém ressaltar que a letra inicial do nome escolhido significa a letra da Unidade Escolar onde trabalham. Assim, **A**na pertence à escola **A**; **B**eatriz pertence à escola **B**, enquanto **C**ristine e **D**ebora são professoras da escola **C**.

Para a seleção dos professores, foram considerados alguns critérios compreendidos como relevantes para a pesquisa. São eles: ser professor titular da escola, ter quatro anos ou mais de experiência com alfabetização e ter participado do programa de formação de professores alfabetizadores Letra e Vida, cujos pressupostos teóricos são os mesmos do Programa Ler e Escrever. As quatro professoras alfabetizadoras ministram aulas no 2º ano / 1ª série (entende-se como equivalentes 2ª ano do ensino de nove anos e 1ª série no ensino de 8 anos) do Ensino Fundamental do Ciclo I e atuam no Programa Ler e Escrever.

Após a ciência e consentimento dos gestores e supervisores para a pesquisa e seleção dos sujeitos, foi feita uma entrevista de caráter informal com as professoras, com o objetivo de obter algumas informações preliminares acerca de seu perfil profissional, sintetizadas no quadro abaixo:

Professoras	Faixa etária/ Idade	Experiência no magistério	Experiência em alfabetização	Tempo de trabalho na Unidade Escolar	Formação Acadêmica
Ana	44 anos	19 anos	12 anos	19 anos	PEC ¹² Formação Universitária - Licenciatura Plena para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Beatriz	40 anos	17 anos	17 anos	12 anos	Pedagogia

¹² PEC- Programa de Educação Continuada, implantado em 1997, pela Secretaria de Estado da Educação; em 2001 foi implementado, através do PEC, o Programa Especial de Formação de Professores, com o objetivo de propiciar aos docentes de 1ª a 4ª série da rede estadual de ensino, formação em nível superior; para cumprimento dos dispositivos da LDBN. O programa foi idealizado com as Universidades Estaduais USP e UNESP e também com a PUC.

Cristine	52 anos	20 anos	10 anos	06 anos	PEC Formação Universitária – Licenciatura Plena para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Débora	44 anos	25 anos	18 anos	06 anos	Pedagogia

Quadro 4 Perfil dos professores-sujeitos da pesquisa – Julho de 2010

Vale registrar que as classes dos sujeitos da pesquisa não contam com o auxílio de “alunos-pesquisadores”¹³ (APs) do programa Bolsa Alfabetização. O “Bolsa Alfabetização” é um programa articulado ao Ler e Escrever, que possibilita a entrada do aluno universitário, estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia, na sala de aula dos 2^{os} anos e de PIC - Programa Intensivo de Ciclo (alunos de 3^{os} ou 5^{os} com defasagem no aprendizado) como colaborador do professor na tarefa de ensinar a ler e escrever convencionalmente a todos os alunos. A concepção orientadora da formação dos APs é a mesma do Programa Ler e Escrever.

Convém também ressaltar que nas classes dos quatro sujeitos da pesquisa há pelo menos um aluno de inclusão com laudo médico, além de alguns que, embora encaminhados, ainda não possuem o laudo caracterizando-o como “aluno incluso”. Não cabe aqui, e nem é intenção, discutir a questão da inclusão, mas sim que, neste caso especificamente, o professor poderia oferecer um atendimento mais adequado a esse aluno se

¹³ A função do *aluno pesquisador* - também conhecido na mídia como sendo o “segundo professor da mesma turma” - é apoiar o professor da classe regular, auxiliando-o junto aos alunos que já possuem autonomia enquanto desenvolvem as atividades propostas pelo professor. Neste momento, o professor oferece suporte, ou *recuperação contínua* aos alunos com mais dificuldades.

houvesse a contribuição do aluno pesquisador para mediar o desenvolvimento das atividades dos alunos mais avançados.

É preciso assinalar a disposição das quatro professoras em participarem, de forma espontânea, da pesquisa. Observa-se, pelo quadro acima, que as professoras têm entre 40 e 52 anos de idade e uma experiência no magistério entre 17 e 25 anos, o que contraria a percepção comum de que os educadores com mais tempo de serviço são “*resistentes a quase tudo*”.

3.3 - Produtos das observações

As observações das práticas de salas de aula foram iniciadas no mês de agosto e encerradas no final de setembro de 2010. O primeiro passo foi explicitar aos supervisores, aos gestores e ao corpo docente das respectivas Unidades Escolares, a intencionalidade da pesquisa e solicitar a autorização dos sujeitos, de acordo com os critérios éticos da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) constantes dos Anexos 10 e 11, pp.140/141.

As visitas de observação nessas classes intensificaram-se com a intenção de que os professores e os alunos se acostumassem com a presença do pesquisador, objetivando assim dirimir a sensação de incômodo e curiosidade. Para direcionar o foco das observações, foi elaborado um roteiro (Apêndice B), cujos itens relacionam-se com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados nos encontros de formação dos professores participantes do Programa Ler e Escrever. Tais conteúdos, por sua vez, relacionam-se com a tríade abaixo representada, entendida como

necessária para a organização do trabalho do professor para atingir as metas definidas pela SEE/SP.



Avaliação das aprendizagens dos alunos

Figura 2 - Tríade que expressa o contexto escolar

De acordo com os pressupostos e orientações do Programa Ler e Escrever, planejar é tarefa essencial do professor. Planejar a prática pedagógica não envolve somente a organização das atividades cotidianas destinadas aos alunos, pois se assim fosse, bastariam os guias e atividades prontas para serem aplicados. O planejamento é um dos momentos de refletir, articular e estudar, enfim, verificar o que já foi realizado, tomar decisões e redirecionar, ou não, as ações de intervenção. Sendo assim, nos guias de planejamento e orientações didáticas, fica implícito que planejar e avaliar devem estar presentes na rotina didática do professor.

As observações aconteceram em dias e horários alternados, pois pretendia-se observar aulas diferenciadas. Em cada sala foram feitas três sessões de observação sistemática com duração de aproximadamente duas horas cada uma. A seguir, os itens registrados nas sessões de observação serão descritos e comentados, considerando a especificidade do objetivo da pesquisa nessa fase da coleta de dados, organizados em função da modalidade de conteúdos anteriormente mencionados.

3.3.1 - Conteúdos conceituais

A professora *Ana*, antes da correção na lousa, procura garantir o atendimento individual ao maior número de alunos possível, esclarecendo dúvidas e fazendo com que cada um reflita e perceba o seu erro. Embora o conteúdo procedimental esteja presente nesta ação da professora, apreende-se o foco da atividade no conteúdo conceitual, no momento em que o objetivo é que a reflexão produza mudança em relação ao estudado.

Os alunos da professora *Beatriz* desenvolviam as atividades quase sempre em duplas. Embora estivessem presentes outros conteúdos, percebeu-se que a intencionalidade da professora com os agrupamentos é a troca e auxílio cognitivo que ocorre entre os pares/duplas e/ou trios, na sistematização de conteúdos trabalhados, como por exemplo, alguns exercícios de matemática e a construção de origami¹⁴. Essa ação da professora *Beatriz* é semelhante à da professora *Ana*. O foco está no conteúdo conceitual presente no processo de elaboração e construção pessoal das conexões matemáticas, porém a atividade perpassa outros conteúdos, como o *procedimental*, que está presente na ação de observar e de sequenciar as dobras ao executar os passos do

¹⁴ Origami (do japonês: 折り紙, de oru, "dobrar", e kami, "papel") é a arte tradicional e secular japonesa de dobrar o papel, criando representações de determinados seres ou objetos com as dobras geométricas de uma peça de papel, sem cortá-la ou colá-la.
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Origami>. Acesso em 20 de agosto de 2011.

origami; no *atitudinal*, pois o trabalho em grupo permite, por exemplo, que o aluno participe das tarefas escolares e ajude os colegas.

A professora *Cristine*, pautada no conhecimento acerca dos saberes dos alunos, aplicou a sondagem com critérios próprios, ou seja, diferentes daqueles indicados no Programa. Um exemplo desse tipo de “adaptação” manifestou-se na forma como ela organizou e distribuiu os alunos de maneira que, aqueles que ela considerou que não dariam conta de escrever, ficassem próximos a ela, aparentemente para que pudesse auxiliá-los (talvez, esperando um resultado melhor); enquanto que os que já escreviam com certa autonomia ficaram posicionados mais distantes da professora. Embora conhecesse os procedimentos para a realização da sondagem propostos no material do Letra e Vida e Ler e Escrever, esta professora, no momento de realizar a sondagem, “adaptou” as “regras” e acabou fazendo “do seu jeito”.

Infere-se que haja, nessa adequação da professora, uma interpretação errônea em relação aos objetivos específicos da atividade, pois a finalidade específica da sondagem é diagnosticar a hipótese de escrita em que o aluno se encontra, naquele momento, para, posteriormente, planejar atividades de reflexão acerca do sistema de escrita e fazer com que eles avancem, passando de uma hipótese a outra.

Em todas as observações realizadas na sala da professora *Débora*, foi possível perceber que ela lê textos de diferentes gêneros, em voz alta, para os alunos. Em todos os momentos, os alunos ficaram atentos à leitura, alguns “viajavam” com uma história que ela estava lendo em capítulos. Foi possível observar que ela adota a estratégia de interromper a leitura nos momentos em que ficava o gostinho de “quero mais”. Pela forma como *Débora* conduz a

leitura, percebe-se que há intencionalidade em que os alunos percebam e reflitam acerca do sistema de escrita, isto é, a linguagem que se utiliza para escrever. Esta atividade ilumina a possibilidade de, pautada na escuta, refletir acerca da linguagem escrita e ampliar o conhecimento sobre diferentes gêneros de forma mais significativa e compreensiva, o que é característica do conteúdo conceitual.

Pautado na análise do registro das observações retiradas do diário de bordo, observa-se que os diferentes conteúdos manifestam-se nas ações das quatro professores, mas com intuitos diferentes. Infere-se que *Beatriz* e *Debora*, possuem mais clareza em como desenvolver atividades que levem o aluno à reflexão; *Ana* procura averiguar o resultado imediato, enquanto *Cristine*, em suas adequações, “cumpre” o que é solicitado pelo sistema. Parafrasando Charlot, *persistem as idéias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula.*

3.3.2 - Conteúdos procedimentais

Chamou a atenção o fato de que, havendo aparentemente “esquecido”, a professora *Ana* apressou-se em colocar na lousa a “pauta do dia”, assim que o Professor Coordenador chegou na sala. Nesse momento, *Ana* registrou inclusive as atividades que já haviam acontecido. O fato não passou despercebido por um aluno, que perguntou à professora por que ela estava escrevendo *rotina* (pauta) naquele momento, se já haviam até saído para o recreio.

Com essa atitude, *Ana* parece demonstrar certa submissão ao que o programa propõe e/ou talvez uma descrença em relação à importância desse procedimento. Dentro das modalidades organizativas inseridas na proposta do Ler e Escrever, ressalta-se a atividade permanente que *sugere* colocar a pauta na lousa, todos os dias, no início da aula, devendo permanecer exposta até o final da aula. Seu “esquecimento” talvez revele que, para *Ana*, este detalhe não é relevante, já que o que não faz sentido acaba caindo no esquecimento.

Outro ponto observado foi que na sala de aula da professora *Ana* não há presença de ambiente alfabetizador fixo. Não há cartazes, calendários, globo terrestre, planisfério, dentre outros. Segundo a professora, e também pelas informações da equipe gestora (coordenador e diretor), isto se deve ao fato de que os alunos de outro período ‘destroem tudo’ (rasgam, riscam e quebram). Considerando as precárias condições físicas e sociais da escola, descritas anteriormente, infere-se que, neste item específico, nem sempre o Programa considera as reais situações vividas pela escola.

A sala de aula da professora *Beatriz* configura-se como um ambiente alfabetizador de fato, pois há interação por parte dos alunos com o material disponível na sala (cartazes, alfabeto afixado na parede, outros pendurados decorando a sala, calendários, gibis). No fundo da classe, há um espaço destinado à leitura, com mesas, cadeiras e diferentes portadores; livros, revistas, caixa plástica com um acervo de paradidáticos, mapas, globo terrestre, alfabeto móvel, jogos, dentre outros. Convém ressaltar que, nessa escola, não há aulas no período noturno, o que contribui para a permanência da organização da sala, inclusive entre as duas turmas (manhã e tarde), da

mesma série / ano, diferentemente do que se observa na escola em que *Ana* trabalha.

Na sala da professora *Cristine* foi possível presenciar que os alunos desenvolviam as atividades quase sempre individualmente. O que pode parecer que, talvez, a professora não considere a aprendizagem com o outro, na interação com seus pares. A professora *Débora* faz uso da pauta diária no quadro e os alunos interagem com as informações, fazendo leitura e a chamada (de diferentes maneiras), escrevendo na pauta o nome dos colegas que faltaram, retirando as fichas dos que faltaram ou distribuindo os crachás aos alunos presentes. Esta ação, prescrita no Programa e prevista na rotina didática semanal do professor, revela, por parte da professora *Debora*, um estimulador para a criação de situações de aprendizagem com foco na aquisição da base alfabética.

Diante do exposto, percebe-se que *Ana* tem consciência da distância entre as “realizações possíveis” (com base na realidade de sua escola) e as solicitadas pelo Programa, assim, mesmo conhecendo a proposta e o que é solicitado, parece não ser a sua prioridade. Talvez por razões diferentes, mas a postura de *Cristine* se aproxima das de *Ana*. No que tange às suas atitudes, as práticas das professoras *Beatriz* e *Debora* são semelhantes, valorizando a interação e participação dos alunos nas diferentes atividades.

3.3.3 - Conteúdos atitudinais

A professora *Ana* apresenta uma postura firme ao falar e ao direcionar-se aos alunos. O tom de voz é alto, porém respeitoso.

A professora Beatriz demonstrou ser calma, organizada, bastante carinhosa com os alunos. Observa-se uma cumplicidade na relação professor-aluno; aluno-professor e aluno-aluno.

Nesta sala há uma aluna (H.) com paralisia cerebral. Essa aluna várias vezes apagava o que a professora havia acabado de escrever no quadro. Tudo que a professora escrevia com o maior capricho e organização ela apagava rapidamente, no momento em que a professora atendia uma dupla de alunos. Os alunos já ficavam atentos e, às vezes, bravos com a colega (no sentido de orientar que não estava correto), mas mesmo assim, algumas vezes não havia como evitar. Um dia observou-se que a aluna estava com um quadro branco portátil na mão. A professora conversou com a mãe e sugeriu que comprasse a “lousinha”. Após orientações, a aluna diminuiu a atitude de apagar o quadro negro da sala, pois passou a apagar o próprio quadro.

A professora *Cristine* apresenta uma postura que alterna papéis de professora e mãe no trato com os alunos. Observou-se que elabora cartazes e lê textos voltados para a preservação ambiental. Sistematiza, em todas as observações, normas e regras de convívio, como se estivesse educando e auxiliando seus próprios filhos. Não fica claro o entendimento de que essas ações, entendidas como conteúdos atitudinais, estejam no currículo prescrito e que os alunos precisam vivenciá-las e apreendê-las.

A professora *Débora*, ao desenvolver atividades com jogos, faz com que todos os alunos participem efetivamente, como, por exemplo, cooperação, respeito ao colega, auxiliar nas tarefas escolares (guardar material, organizar as carteiras, distribuir e recolher paradidáticos), possibilitando ao aluno

desenvolver organização, cooperação e autonomia. Essas atitudes de *Debora* representam sua prática significativa.

Nas visitas às escolas, foi possível perceber que há, por parte das professoras, um compromisso com a ação de ensinar e uma disposição afetiva no que diz respeito ao tratamento dispensado aos alunos, o que pode ser considerado um aspecto muito importante para o processo ensino aprendizagem.

Há aspectos comuns na postura das quatro professoras, como também há alguns com certa peculiaridade. Observou-se, por exemplo, que todas revelam preocupação com a efetiva aprendizagem dos alunos, independente do material utilizado. Verificou-se que as quatro professoras utilizam o material do Programa, embora com frequências e formas diferentes.

Embora não tenha sido objeto deste estudo, foi possível perceber que as coordenadoras de todas as escolas apresentam grande disposição em auxiliar as professoras, demonstrando postura de parceiras mais experientes em relação ao trabalho de alfabetização. A Coordenadora da professora *Beatriz*, por exemplo, é ativa, criativa e gosta de estudar. Já a de *Cristine* e *Débora* é muito exigente em relação as ações prescritas pelo programa.

Embora a política de bônus esteja relacionada à utilização do material e às avaliações externas, nenhuma das quatro professoras age ou deixa de agir em função dessa política. Destaca-se como peculiar o fato de *Beatriz* e *Débora* lerem com frequência para os alunos. Diante disso e das atividades de produção textual inseridas na rotina diária, pode-se inferir que ambas entendem que uma das formas das crianças se apropriarem da linguagem escrita é ouvindo textos reais, literários e que tenham uma função social real.

A professora *Cristine* deixa transparecer em suas ações, por exemplo, na forma como aplica a sondagem mencionada anteriormente, certa submissão às prescrições curriculares da SEE/SP, isto é, um convencimento da proposta, um “cumpra-se”, sem, contudo, ter consciência desta atitude. O mesmo pode ser dito da professora *Ana*, lembrando que o contexto de trabalho desta professora é bastante complexo, tendo em vista as dificuldades e condições da Escola **A** que, de acordo com a observação, é a escola que possui as condições mais precárias entre todas as unidades pesquisadas.

Assim, pelas observações realizadas nas escolas, pode-se afirmar que nem todas as professoras dominam igualmente os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais pressupostos pelo Programa. Ademais, observou-se certa semelhança nas práticas e procedimentos das professoras *Beatriz* e *Débora*, pois ambas parecem se relacionar de forma mais autônoma e criativa com os saberes instituídos pelo programa Ler e Escrever. Encerra-se este capítulo pensando em quanto a história de vida se faz presente nas ações das professoras e com a hipótese de que os mesmos professores, em alguns momentos, submetem-se; em outros, resistem; em outros, hesitam ou tentam reproduzir a proposta do Programa Ler e Escrever, sem ter consciência para a justificativa de seu procedimento. Essas questões e hipótese serão retomadas e/ou validadas no capítulo IV.

CAPÍTULO IV

A VOZ DOS PROFESSORES: CONCEPÇÕES, PERCEPÇÕES E ANÁLISE

*Sim sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo.
Quando fui, quando não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco inconsequente,
E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco longínqua,
E, ao mesmo tempo, a impressão, um pouco dolorosa.*
(Fernando Pessoa,

1992)

Neste capítulo apresenta-se a análise dos dados coletados durante a discussão do grupo focal, que visou conhecer aspectos relacionados a história de vida e de formação dos sujeitos objetos da pesquisa, bem como suas percepções sobre o Programa Ler e Escrever. A análise dos depoimentos das professoras é cruzada com elementos relevantes, registrados durante o processo de observação das práticas de sala de aula na primeira fase de coleta de dados.

Com o objetivo de deixá-las à vontade para falarem sobre os temas de discussão do grupo focal, o encontro foi realizado fora do ambiente de trabalho, em uma sala de aula da UniSantos, apenas com a presença dos participantes e dos moderadores. As carteiras estavam dispostas em círculo, de forma a que a organização do espaço favorecesse a interação entre os sujeitos. O encontro, gravado apenas em áudio, foi precedido de um café para incentivar a descontração dos participantes, com o intuito de conhecer melhor as percepções dos professores acerca de seu próprio processo formativo como sujeitos e profissionais da educação, bem como as possíveis relações entre suas trajetórias e a forma como, hoje, relacionam-se com os saberes da profissão docente.

A escolha do método (auto)biográfico e da técnica do grupo focal para a coleta de dados, justificada no capítulo anterior, permite que o pesquisador estabeleça nexos entre os significados e sentidos elaborados subjetivamente pelos sujeitos e as “teias” culturais em que se constituem. No artigo *O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores*, Belmira Oliveira Bueno esclarece a necessidade da interpretação dessas expressões sociais:

Acreditando com Max Weber que o homem é um animal preso em teias de significações que ele mesmo teceu, considero a cultura como sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significações. O que busco é a explicação, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície (GEERTZ, apud BUENO, 2002).

Outro autor completa a ideia a respeito da importância da observação e da análise do grupo focal, lembrando que, no encontro coletivo, sob a proposta

de um mesmo tema, cada indivíduo expõe sua história de vida e proporciona ao observador rico material para a compreensão do sistema social que abrange o ser de cada sujeito pesquisado:

(...) o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual. (FERRAROTTI, apud BUENO, 2002).

Este capítulo está estruturado em cinco partes: na primeira, são explicitados os procedimentos metodológicos utilizados na leitura do material coletado no grupo focal e para a definição das categorias de análise dos dados; em seguida, a apresentação e análise do conteúdo das narrativas das professoras, procurando estabelecer relações com os apontamentos realizados nas observações do trabalho de sala de aula de cada uma das professoras pesquisadas.

4.1 - A definição das categorias a partir dos núcleos de significação

A análise das narrativas dos quatro sujeitos apoiou-se nos procedimentos de análise utilizados por Ozella e Aguiar (2006), através de núcleos de significação. Essa metodologia permite a apreensão dos sentidos subjetivos produzidos e expressos por meio de discursos complexos, contraditórios, lacunares, mas que revelam as formas de pensar, sentir e agir de um sujeito que é, ao mesmo tempo, singular e coletivo. Por isso mesmo é que tais sentidos são também produções históricas e sociais. Portanto, o sentido que se busca apreender revela a singularidade historicamente construída:

(...) o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. [...] o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo. (NAMURA, apud AGUIAR, 2006, p.15).

A partir do material coletado, gravado e transcrito, tem início várias leituras, denominadas de “flutuantes”. O objetivo de tais leituras sucessivas é permitir, ao pesquisador, a familiarização com os conteúdos dos discursos e sua subsequente apropriação. Nesse momento, a palavra com significado é a primeira unidade que se destaca no conjunto da narrativa dos sujeitos que se dá sempre em referência ao contexto histórico e social no qual se constitui. Essa etapa permite organizar uma série de indicadores que permitem a construção dos ‘núcleos de significação’. Tais indicadores dizem respeito aos diferentes *temas* que emergem com maior frequência nas narrativas identificados por meio de repetições, reiterações e que, justamente por isso, *indicam* a importância enfatizada nos discursos dos informantes. Tal importância é também perceptível pela carga emocional presente nos discursos, pelas ambivalências e contradições, silêncios, hesitações.

O trabalho do pesquisador, neste momento, é o de elencar este grande conjunto de indicadores para compor um quadro amplo e abrangente de temas que, reagrupados por semelhança ou complementaridade, permitem a organização dos núcleos. É importante assinalar que um dos critérios básicos para a filtragem desses indicadores é a relação que mantêm com os objetivos da investigação. No caso desta pesquisa, os temas privilegiados são aqueles que orientaram a discussão do grupo focal (Apêndice C, p. 144). Assim, para

se chegar aos núcleos de significação e às categorias de análise, foram realizadas quatro etapas de leituras e agrupamentos explicitados a seguir e exemplificados no Apêndice E, p. 180.

Na primeira etapa, foram feitas várias *leituras flutuantes*, sendo que, em alguns casos, foi necessário que se realizassem novas consultas aos informantes para checar e/ou eliminar dúvidas sobre pontos que não foram suficientemente elucidados durante a discussão ou que, por dificuldades técnicas, impediram a compreensão de parte das falas registradas no áudio. Esta prática, também chamada de 'recorrente', é bastante comum em procedimentos de pesquisa qualitativa, como é o caso desta investigação. Tais consultas foram fundamentais para oferecer maior segurança e consistência nas etapas subsequentes de análise.

A segunda etapa consistiu da releitura cuidadosa do material, permitindo que se chegasse a um grande número de *pré-indicadores*, isto é, palavras/temas caracterizados por sua repetição, pelas insinuações, pelas contradições observadas nos discursos, cujo sentido, aos poucos, revelava-se para melhor compreensão dos objetivos da investigação. A leitura ainda mais aprofundada desses pré-indicadores identificados nas falas de cada um dos sujeitos e, por um processo de aglutinação realizados por similaridade e complementaridade temática, chega-se, então, à terceira etapa, a de identificação dos *indicadores*. “Quando diversas palavras se fundem numa única, a nova palavra não expressa apenas uma idéia de certa complexidade, mas designa todos os elementos isolados contidos nessa ideia”. (Vigotsky apud AGUIAR E OZELLA, 1998, p. 230).

Na quarta e última etapa de análise, após uma filtragem, seleção e agrupamento dos indicadores, chegou-se à construção dos *núcleos de significação*, correlacionados com os objetivos desta investigação .

Assim, a partir da leitura analítica e cruzada das narrativas dos quatro sujeitos pesquisados, os *núcleos de significação* encontrados apontaram para as quatro categorias de análise: a primeira, *educação formal e informal*; a segunda, *escolha da profissão*; a terceira, *relação com o trabalho* e a quarta, *desenvolvimento profissional e relação com o Ler e Escrever*.

A organização dos dados nessas quatro categorias permitiu identificar pistas valiosas para responder não só à questão inicial da pesquisa, mas também aos objetivos específicos propostos. Com isso, passa-se à análise dos núcleos de significação à luz do referencial teórico deste estudo e articulados com o contexto social e histórico dos sujeitos investigados.

4.2 - Educação formal e informal

Antes de tudo, é preciso assinalar a intenção de conhecer quem são esses professores, como vivem e o que pensam sobre o ensino, sobre a aprendizagem; que sentimentos atribuem às vivências escolares que tendem a reproduzir ou a contestar (ROSA & ZOCCAL, 2011, p. 07). A pesquisa parte do princípio de que os professores são *sujeitos singulares*, desta forma, é preciso adentrar o cotidiano dos professores pesquisados, conhecer e saber com quem se vai dialogar. A Categoria *educação formal e não formal* foi constituída por vários indicadores de sentido: *família, escola e universo socioeconômico*. Ao formalizar a fala de Ana, destacam-se alguns fragmentos:

“[...] aprendi com a minha mãe a pensar antes de agir que era o mais importante que ela falava para mim: Sueli, primeiro você pensa depois você fala, depois você age para não errar.” “[...] com os amigos e parentes eu aprendi a ser paciente e aceitar as pessoas como elas são”; “[...] na escola, era muito tímida e eu tinha medo de perguntar... então eu não perguntava, eu fazia e depois.... não Sueli, não é nada assim, era do outro jeito”. (Profª ANA, Apêndice D.1, p. 145).

Observa-se na fala de *Ana* que os aprendizados em relação a alguns princípios foram relevantes. A figura do pai não é mencionada, apenas a figura da mãe, que era merendeira e levava a filha junto com ela para a escola. Sua experiência, portanto, perpassou por um primeiro contato informal com a escola, passando de sala em sala e tendo contato com muitos livros. Alfabetizou-se antes de entrar na escola. Sempre foi premiada por ser boa aluna, porém, na 5ª série, ao mudar de escola, não obteve a mesma atenção dos professores. Com medo e insegura, parou de estudar por dois anos.

Éee, agora eu quero esquecer a época de Schimit, porque no Schimit, quando eu entrei pro Schimit, era uma escola ampla, uma escola grande, eu não tinha aquele carinho das professoras igual eu tive no primário, e eu tive no Zenon... néee e quando eu cheguei no Schimit a professora jáaa falava alto iii gritaaava e a gente ia falar uma coisa [...] Então, eu eu tinha medo, eu fazia até xixi na sala, fazia xixi na sala porque eu tinha medo de pedir para a professora pra ir ao banheiro. (Profª ANA, Apêndice D.1, p. 145)

Convém ressaltar que, embora na proposta do Programa Ler e Escrever saliente-se a importância dos “agrupamentos/duplas/trios produtivos”, cujos alunos aprendem na interação com os colegas e mediados pela professora, percebe-se que, durante as observações, a professora Ana sempre auxiliava os alunos individualmente. No grupo focal, esta professora enfatizou que não quer que os alunos sintam o que ela sentiu na 5ªsérie, por isso, faz questão de

proporcionar atenção individual a cada um deles. Este dado leva a considerar que o peso das experiências pessoais e subjetivas vividas pelos professores na posição de alunos na constituição de suas posturas e condutas profissionais como docentes é, muitas vezes, maior do que os conhecimentos conceituais advindos de sua formação acadêmica formal.

Quanto a este mesmo aspecto, a professora *Beatriz* salienta que:

“[...]a expectativa dos meus pais era muito grande, apesar deles terem pouco estudo. Mas meu pai sempre olhou pra mim, então, é uma coisa, que eu lembro bem, ele lia aquela literatura de cordel, todas as noites. [...] minha mãe me fazia estudar. [...] Aprendi com eles a respeitar os outros... a dividir, dividir demais, porque filha única tem duas opções: ou se torna egoísta ou compartilha demais”. (Profª BEATRIZ, Apêndice D.2, p. 149).

Pode-se perceber na fala da professora que o período de aprendizagem informal foi rico e proporcionou-lhe o desejo de se tornar uma leitora. As marcas da leitura paterna ficaram indelévels, uma vez que a professora se recorda de trechos da poesia de cordel lida pelo pai: “Essas histórias eram uma gracinha, e gostosas pra criança. Aquilo me incentivou a aprender a ler. Então, minha mãe me fazia estudar. Tinha essa preocupação, eles estudaram pouco, mas sabiam ler e escrever.” (Profª BEATRIZ, Apêndice D.2, p. 149)

Novamente a fala ilumina aspectos das observações realizadas em sala. A Coordenadora da escola onde *Beatriz* leciona mencionou o jeito respeitoso com que a professora refere-se aos alunos, o que foi validado em todos os momentos de observação. Há presença de diálogo e interação entre os educandos, de maneira harmoniosa. Os alunos leem com frequência, sem que isto lhes seja solicitado ou sugerido e ainda alguns deles socializam e indicam

a leitura uns aos outros. A assimilação do 'procedimento de leitor', identificável entre os alunos da sala de Beatriz, leva a crer que resulta de uma prática valorizada por esta professora desde sua infância.

Em relação ao estudo da leitura e incentivo a ela, a experiência de *Cristine* foi diferente, pois, em sua fala, menciona que:

Na minha casa aprendi organização, carinho pelas pessoas, respeito... comecei a estudar tarde. Meus pais não colaboravam com a questão do aprendizado. Então, eu tinha que me virar sozinha, estudar sozinha, trancada no meu quarto, lá, "rasgando papel". Não fui incentivada à leitura, não li muito, não me lembro de leituras infantis, tá? Eu não tive isso... nem na escola e nem em casa, fui incentivada à leitura. Aprendi na escola foi ler e escrever o trivial básico, como todo o mundo. Sempre fui uma aluna mediana, nunca fui uma aluna forte. Sempre passei, tirei notas pra passar...". (Profª CRISTINE, Apêndice D.3, p. 154).

A história de vida faz-se presente nas ações de *Cristine* como professora, pois ela afirma que não gosta de ler, porém, a despeito disso, justifica-se dizendo que incentiva os alunos à leitura e também lê para eles.

Não fui incentivada à leitura, não li muito, não me lembro de leituras infantis, tá? Eu não tive isso... nem na escola e nem em casa fui incentivada à leitura. [...] Então... eu não leio muito, mas eu tento incentivá-los à leitura, quando tem o horário na sala de aula de leitura para todos, os meus alunos gostam porque eu incentivo. Eu não tenho o hábito, mas eu incentivo eles a ler. (Profª CRISTINE, Apêndice D.3, p. 154)

Retornando ao texto de Bueno, encontra-se um fragmento de Dominicé (1988b), em que esta autora reflete sobre o uso das histórias de vida, esclarecendo bem a estreita ligação entre a história oficial da formação do ser e sua história de vida:

(...) a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como o espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em conseqüência beneficia (sic) de tempos de formação contínua. A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida. (p. 140)

Para a professora *Débora*, a mais velha de seis irmãos, foi preciso que se organizasse para cuidar dos pequenos. Diante disso, aprendeu:

Na minha casa é horário,... respeitava os mais velhos. Morava em um sítio, saí do centro da cidade de São Paulo e fui pra lá. Eu tinha seis anos. E eu já alfabetizava, quando eu comecei a ser alfabetizada. As pessoas que trabalhavam lá, no sítio, com o meu pai, então, já ali, assim, eu fazia assim minhas cadeirinhas, banquinhos de escolinha, a lousinha. Tinha giz, eu ensinava aqueles moços que não sabiam ler e escrever tudo do jeito que a professora me ensinava. Eu ensinava, eles pegavam a minha cartilha, eu tinha sete anos. (Profª DEBORA, Apêndice D.4, p.159).

Sente-se na fala da professora *Débora* um encantamento em ser alfabetizadora desde os sete anos, o que demonstra certa continuidade entre sua ação como criança e sua ação como profissional da Educação: age de forma carinhosa e descontraída com seus alunos, pois acredita que faz a diferença e se lembra da professora-referência. Segundo ela:

Dona Brasilina... Era uma mãezona, foi muito boa a minha infância. Eu aprendi a ter responsabilidade com essa professora, ela passava muito isso. Ela passava, assim, beijava a gente... A gente tinha contato físico, sabe? E que eu faço assim? Sou meio rígida em sala de aula, mas quando eles vêm me abraçar, eu abraço, brinco, belisco, beijo.... Assim, beijo na cabeça, porque isso é importante, eles sentirem, não é? Terem esse contato. Parece que eles aprendem a confiar mais na gente. (Profª DEBORA, apêndice D.4, p.159).

O que se permite apreender desta primeira categorização é a profunda influência do momento de aprendizagem informal no processo de

aprendizagem formal. Com exceção de *Cristine*, as demais professoras afirmam terem sido incentivadas à leitura e aos estudos pelos pais. Este incentivo, que foi desde a simples verbalização paterna (e materna) a respeito da importância da aprendizagem até o espelhamento do comportamento leitor, mostra a necessária interação da aquisição de conhecimento em momentos distintos, sejam eles formais ou informais, o que corrobora o pensamento de Dominicé, ao dizer que “A educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”. (apud BUENO, 2002, p. 11-30).

4.3 - Escolha da profissão

A Categoria *Escolha da profissão* foi constituída por dois indicadores de sentido: influência familiar e relação com a fase de aluna: facilidades e dificuldades.

É... meu pai, ele falava que filho tinha que ser um ... pelo menos, um professor. Tanto é que sou eu mesma. Minha irmã é do lar, não estudou, meu irmão também não estudou. Então, só eu mesmo que sou a mais velha, que fiz mais o que o meu pai queria. Eu estudei corte e costura que ele pediu, o bordado e magistério, tá? Então, fiz magistério. (Profª CRISTINE, Apêndice D.3, p. 154).

O que se pode apreender da fala acima é que, embora tenha havido incentivo paterno à escolha do magistério, esta escolha não foi feita propriamente por desejo da profissão, mas pela necessidade de render-se à vontade do pai. Tanto mais que este sujeito observado não foi incentivado à leitura, como é de se esperar de alguém que segue a carreira do magistério.

Na fala da professora *Débora*, a escolha da profissão deu-se prematuramente e, embora não tenha havido uma citação clara em relação ao incentivo dos pais, sua narrativa revela que seus pais concordavam com essa escolha:

[...] eu ensinava aqueles moços que não sabiam ler e escrever, [...] eu tinha sete anos. [...] É, eu ensinava. Então, ali, eu já aprendi, eu já falava que queria ser professora. E meu pai falava assim: “Minha filha, então, vai ser professora?” Então, um presente que eu ganhei dele, assim, quando eu estava na quarta série, ele chegou, a gente morava muito longe da cidade, a máquina de escrever... Aquilo era um sonho. (Prof^a DEBORA, Apêndice D.4, p.159).

Enquanto nas narrativas das duas professoras acima mencionadas existe a referência aos pais, na fala da professora *Beatriz* sobressai a admiração que sente por uma professora que, pela didática e pela relação interpessoal que mantinha com os alunos, passou a ser a referência profissional para o sujeito observado:

E essa minha professora da quarta série era totalmente diferente. Ela fazia atividades diferentes, fazia a gente estudar, tinha horário pra tudo. E ela fez eu esquecer aquele ano. E, daí, quando uma colega estava falando do ginásio, é uma mudança muito grande que a gente tem daquela professora tão carinhosa... [...] Ela nunca soube que ela foi a minha referência como professora. Não, ela nem imagina, nem deve lembrar. Bom, no trabalho, respeitar as diferenças como sempre, eu fui bem calada. (Prof^a BEATRIZ, Apêndice D.2, p. 149).

O que se observou na narrativa da professora *Ana* é que, embora não haja menção explícita à escolha da profissão, apreende-se que essa escolha seja proveniente do fato de ter sido boa aluna e dos incentivos e elogios que recebeu, o que parece lhe ter feito muito bem:

[...] quando eu voltei... no magistério, ai sim eu já estava mais madura, ai voltei fazer o magistério no Schimit né, também sempre fui boa aluna; eu tinha até um professor Sebastião de matemática, no Schimit, que até hoje quando ele me encontra, fala “S. minha aluna nota dez”; então é muito gostoso isso, né? (Profª ANA, apêndice D.1, p. 145).

Diante das narrativas acima, percebe-se que a escolha da profissão também está correlacionada com as experiências vividas. *Cristine*, sem outra opção, atendeu ao desejo do pai; *Débora* também seguiu o que o pai queria, mas com um diferencial - sem imposição e desde pequena sentia prazer em ser professora. Beatriz teve a professora como modelo e essa identificação direcionou-a para a escolha da profissão, o que se assemelha à escolha de *Ana*, embora não tão justificada.

4.4 - Relação com o trabalho

A Categoria *Relação com o trabalho* foi constituída por vários indicadores de sentido: *a aluna que foi e/ou não foi, a formação, os colegas de trabalho*. Antes de iniciar a análise desta categoria, vale lembrar o conceito de *relação com o saber*.

Sobre isso, diz Charlot: “...é a relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal.” (2000, p. 86).

Na narrativa das quatro professoras participantes do grupo focal, percebe-se que esta relação, no trabalho, inicia-se com a troca de conhecimentos, com a pesquisa, mesmo que essa pesquisa seja individual,

feita pela necessidade que cada um tem de aperfeiçoar seu trabalho. Como nos diz a professora *Beatriz*:

Então, no trabalho, aprendi muito com os meus pares com os outros professores. Quando a gente tem dúvida, ir atrás, e, aí, me ensina. Eu não sei... Com a Maria José, a gente trabalhava há muito tempo juntas, pedia ajuda com uma atividade diferente. Como você ensinou isso? Como eu posso passar dessa forma para os meus alunos? (Apêndice D.2, p. 149).

O mesmo espírito de solidariedade que aparece na fala da professora *Beatriz* surge na narrativa da professora *Ana*, que revela sua inicial timidez e introspecção, mas que, no decorrer do contato com seus pares, percebe que de nada adiantaria isolar-se. Acaba adquirindo confiança e pedindo auxílio às colegas, que a acolhem no grupo para que crescesse profissionalmente:

[...] no meu trabalho, eu aprendi a ser parceira e não trabalhar com individualidade porque às vezes eu preparava uma atividade nova e dava p'ros meus alunos. Também tinha dúvidas em algumas coisas, naquela atividade e eu não perguntava p'ras meninas. As meninas falavam assim: não [...] vamos trabalhar juntas vamos montar juntas essas atividades, vamos fazer juntas porque se eu tiver dúvida você tira se você tiver eu tiro... então nós começamos a fazer juntas, porque eu fazia tudo sozinha, assim... quando eu comecei eu não conhecia muito as pessoas, a única pessoa que eu conhecia ali era a professora Dulcinéia, então eu sempre conversava com ela, tanto é que quando eu comecei foi ela que me ensinou os passos da divisão de dois números na chave, que eu não sabia, eu sabia fazer a conta prá mim, mas quando comecei peguei uma 4ª série, então eu não sabia ensinar para eles. [...] eu aprendi assim com as minhas colegas de trabalho, a trabalhar mesmo, porque quando eu aprendi que eu tinha que comunicar minhas dúvidas, aí fiquei sempre perguntando, tudo que eu tinha dúvidas eu ia nelas eu perguntava, comecei a compartilhar, interagir... aquela parceria... foi aí que eu comecei a dar certo porque eu ficava muito nervosa, porque eu sabia prá mim mas não sabia passar p'ros alunos, então e elas foram me explicando não assim é passo a passo, não pode passar tudo de uma vez, vai devagar, ensina primeiro uma parte, depois outra (e nessa época não tinha nenhum curso de formação - Sirlei), não tinha, não tinha curso, era o que a gente aprendeu no magistério e pronto. (Profª ANA, Apêndice D.1, p. 145).

Enquanto as professoras enfatizam o trabalho em grupo, o compartilhamento das dúvidas e a busca por respostas em conjunto, num franco trabalho de troca e de solidariedade, a professora *Cristine* fala-nos de sua relação com o trabalho de outra forma. Revela que seu desenvolvimento profissional deu-se pela *própria* disponibilidade em fazer cursos das mais diversas naturezas e confessa que esta busca formal pelo aperfeiçoamento da técnica e aquisição de novos conhecimentos foi-lhe muito promissor, apesar de ter ficado claro que não há uma linha de estudos na escolha dos cursos:

Mas assim, eu me dedico os cursos que tem. Eu fiz, praticamente, todos na minha carreira de professor, que eu já tenho 25 anos. Eu fiz tudo o que tinha que fazer: literatura, principalmente matemática, fiz muitos de poesias. Aqui, em Santos tem uma professora de curso de poesias eu ia fazer. Então, tem curso, eu vou fazer... (Profª CRISTINE, Apêndice D.3, p. 154).

Não se percebe, na fala da professora *Débora*, grande disposição para participar dos cursos de formação continuada. Confessa ser uma pessoa muito ansiosa e, por esse motivo, apesar de compreender a importância da teoria, revela maior preocupação com a prática.

Olha, vocês sabem... Cada um já tem a sua experiência que é você tem que saber. Você tem que saber e não ensinar... Isso é difícil. E o que preciso fazer para ser a professora que desejo ser... Eu me sinto uma pessoa muito ansiosa. Sou uma pessoa muito ansiosa, até a Sônia, fala Lígia, você tem que parar, parar um pouco, parar um pouco... Você é muito ansiosa e tentar cada dia mais melhorar a minha prática, dentro da sala de aula, porque, pra mim, a teoria é necessária. Mas a prática, nós que somos alfabetizadoras, muito mais. É a parte que aonde vai mostrar. (Profª DEBORA, Apêndice D.4, p. 159).

Percebe-se, na narrativa da professora *Cristine*, que, se de um lado existe a crença na aprendizagem informal (busca de auxílio com uma colega alfabetizadora), por outro, também existe a importância atribuída aos cursos da formação continuada, como revela sua fala:

Eu aprendi, então, fazendo os cursos mesmo como Letras e vida com o (...) Aprendi, pegando os colegas. Eu fui... no primeiro ano que eu fui alfabetizar. Eu fui numa viagem a Taubaté e a pessoa alfabetizava. Uma amiga que eu tinha lá, professora, alfabetizava. Ela me deu um monte de material dela para eu trazer para casa. Então, eu estudei o material dela para eu começar e, aí, já embalei com letra e vida com o (...) com os cursos que tinha e informações de outros alfabetizadores. (Prof^a CRISTINE, Apêndice D.3, p. 154)

O que permeia a fala dos quatro sujeitos da pesquisa é que todos, em diferentes fases da profissão, buscam a qualificação profissional, prezam por serem melhores professores. Assim, invalida-se o *discurso* de que muitos professores, próximos da aposentadoria, “*não querem saber de mais nada*”. *Beatriz* e *Ana* enaltecem a interação e troca com seus pares, e, embora *Débora* dê ênfase à prática, à experiência, menciona o diálogo com a colega de trabalho, o que infere que há, também, interação entre os pares, enquanto a Professora *Cristine* aborda a relevância dos cursos em sua formação profissional.

4.5 - Desenvolvimento profissional e relação com o Ler e Escrever

A Categoria *Desenvolvimento profissional e relação com o Ler e Escrever* constituiu-se por vários indicadores de sentido: *entendimento do aprender a ensinar / alfabetizar, conteúdo conceitual, olhar dos gestores,*

expectativa em relação a si mesma e “cobranças” do programa. Este núcleo / categoria relaciona-se ao tema central da pesquisa: a relação com os saberes do “Programa Ler e Escrever”.

Constatou-se um ponto comum entre as quatro professoras: a percepção de que o Programa as “auxilia” em suas práticas de sala de aula. Tal percepção se deduz dos elogios que fazem ao material complementar do Programa (gibis, caça palavras, alfabeto móvel e acervo paradidático). Chama a atenção o fato de que os referentes do Programa presentes no discurso das professoras são reduzidos, em geral, aos materiais concretos de apoio didático aos docentes e alunos, o que faz pensar que a compreensão delas sobre o Ler e Escrever restringe-se a aspectos pedagógicos, não associado aos objetivos políticos da proposta. A menção mais próxima dessa dimensão do Programa diz respeito à “cobrança de resultados” feita aos professores, o que também não foi unanimidade entre os pesquisados.

Cristine mencionou a “cobrança por resultados” como algo que interfere negativamente em seu trabalho. Em relação à cobrança de produção escrita dos alunos, esta professora salienta que:

Eu acho assim: Produzir sim! Eu acho que é muito importante, mas não com tanta exigência, logo de início, que você vai ter uma criança produzindo com dois, três meses de alfabetização. Eu acho um pouco prematuro. Agora, até o final do ano sim, essa criança deve produzir, ter a sua própria escrita. (Prof^a CRISTINE, Apêndice D.5, p. 164).

A mesma professora argumenta em relação ao “tempo” de cada aluno. Embora não concorde com as cobranças feitas em relação à produção escrita dos alunos no 1º bimestre, desenvolve o seu trabalho de forma a garantir o que

está previsto nas metas da SEE - “alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade”. Sobre isto, diz:

A coordenadora cobra, outro cobra, eu deixo cobrar. Eu explico a minha situação: “a minha sala é assim. Eu quero que eles aprendam, todos cheguem produzindo”. Eu falo isso para os pais [...] Então, até o meio do ano, eu costumo responder não pra “esse “está produzindo?”, porque, pra mim, produção é um texto maior. (Profª CRISTINE, Apêndice D.5, p. 164)

É importante ressaltar que *Cristine* entende por “produção escrita” a produção de textos completos. Já na visão de *Débora*, tudo que o aluno escreve é considerado produção textual, mas concorda com a afirmação de que a cobrança externa atrapalha. Destacam-se fragmentos de sua fala acerca da produção, do tempo da criança em aprender e da cobrança:

Cada um tem um ritmo de aprendizagem. [...] Vai ser legal ver quem é o mais lento produzir. P’ra mim, um “ai”, já é uma produção, porque ele já está produzindo de uma pequena frase do “ai”, ele vai conseguir escrever o “aí”, mas ele teve a intenção “ai meu dedo dói”, ele escreveu: “ai meu dedo doeu” não corretamente. Mas, daí, ele produziu. Ele colocou uma produção. Eu vejo pela ótica, assim, da avaliação. [...] se chegar no primeiro bimestre, pode chegar a coordenadora, a diretora, quem for, a vespecialista, e falar: “seus alunos estão produzindo?”. “Estão”, eu respondo: “Eles estão produzindo”, porque quando chegaram aqui, só sabiam o alfabeto. A junção, não sabiam, e agora já estão sabendo, já estão produzindo alguma coisa, eles não estão zerados, não é? (Profª DEBORA, Apêndice D.4, p.159).

Ao colocar-se em relação a essa questão, a professora *Ana* aproxima-se da visão da professora *Débora*, ao dizer que: “Eu acho que o meu aluno produziu uma frase, produziu uma palavra, pra mim, já é uma produção”. (Apêndice D.5 p.164) Tanto a professora *Beatriz* como a professora *Ana* priorizam a produção oral, o que é contraposto por *Cristine*, que diz “... no

momento de uma avaliação externa ela não é oral e sim escrita”. (Apêndice D.5 p. 164)

A fala de *Beatriz* revela a influência da equipe gestora (diretor e coordenador) diante dessa questão, ao colocar que:

Acho que esta questão do tempo é uma questão de escola, porque eu não sinto assim [...]. Eu não tenho essa preocupação não. Na minha escola, é bem tranquilo, assim, essa ideia de cobrança “rapidez” que o aluno no primeiro bimestre já esteja desenvolvendo, não. Acho que vai mais tranquilo. (Profª BEATRIZ, Apêndice D.5, p. 164)

Buscou-se, no documento oficial “Orientações curriculares do Ciclo I”, no item “expectativa de aprendizagem para a 1ª série / 2ºano”, exemplos de expectativas em relação à produção oral e escrita, mencionado pelas professoras.

Ler, com a ajuda do professor, diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias) apoiando-se em condições sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita. (2008, p.16)

Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escreva com erros ortográficos (ausência de marcas de nasalização, hipossegmentação e hipersegmentação, entre outros). (2008, p.17)

Em relação ao entendimento do item mencionado acima, destaca-se uma fala da professora *Cristine*, para reflexão:

A alfabetização no começo tem o problema da hipersegmentação, ou seja, escrevem tudo grudado quando fazem uma frase. A gente dá muita atividade pra tirar essa segmentação. Tem no livro “Ler e Escrever” tem... E a gente dá muito, porque eles, logo que aprendem, não têm noção da separação entre uma palavra e outra. Exemplo: “Amininaébunita”. Fica tudo grudado. (Profª CRISTINE, Apêndice D.5, p. 164).

Pode-se perceber, na fala da professora, a preocupação em desenvolver as atividades propostas no material para que os alunos avancem na produção escrita, porém ressalta-se que, para esta escrita “aglutinada”, a denominação correta é hipossegmentação. A hipersegmentação, mencionada pela professora, refere-se à escrita com excesso de separação, por exemplo: “*de vagar*” ou “*des cola do*”. Este equívoco na denominação correta da palavra talvez esteja ligado à preocupação da professora em cumprir o prescrito no programa, inclusive em entender que deva se apropriar dos termos técnicos / específicos, o que é evidenciado em um outro momento de sua fala, ao referir-se ao trabalho com agrupamentos: “ali, sabe, quando um tem que colaborar com o outro, as duplas devem ser produtivas, que falam, não é?” (Apêndice D5, p. 166). Esse “que falam”, possivelmente refere-se ao que é posto na concepção do programa, deixando uma sutil dúvida na apropriação da terminologia correta.

A seguir, ouvem-se as vozes das professoras em relação aos cursos de formação e a concepção que norteia o Programa Ler e Escrever. Assim, a professora *Cristine* menciona que:

Com a cartilha na mão, quando eu não tinha formação, eu não lembrava, deixava um pouco esquecido esse negócio de cruzadinha, e de ver que é uma coisa prazerosa pra eles, assim de montão. [...]

Eu não trabalhava, e vi que é a coisa mais gostosa que tem é caça palavras, listas, cruzadinha... A criança, que conhece o alfabeto, pode ainda não sabe ler, mas ela vai, e aponta: “professora, sal começa com essa letrinha aqui “s”, não é? Então, é esse aqui que é o sal?” Então, ela começa dali a querer a ter vontade de aprender. O alfabeto móvel.... coisa que eu não usava. Eu acho, assim, o alfabeto móvel maravilhoso, principalmente, para aqueles casos que demoram mais, entendeu? [...]

Eu concordo com quase tudo do Letra e Vida. Só acho que assusta um pouco a primeira sondagem, porque, por exemplo: “brigadeiro, professora, como se escreve? Brigadeiro, não conheço...”. Eles se assustam. Eu, no começo não aceitei, quando eu fiz o curso, começar assim com sílabas, polissílabas e vir para trissílabas, dissílabas. Mas depois, eu vi que funciona. (Profª Cristine, Apêndice D.5, p. 166)

Fica implícito na fala da professora *Cristine* que ela entende ser necessário que o aluno reflita, que pense e justifique qual(is) letra(s) colocar para avançar no sistema de escrita alfabética. A professora *Débora* assim se refere à nova proposta de alfabetização, destacada em fragmentos de sua fala:

(...) mas antes do Ler e Escrever, já existia o tal do construtivismo, que foi a onda do construtivismo que foi aonde eu entrei, descobrindo essas coisas aí... Então, no começo, o que me ajudou a entender a dar nomes e nomenclatura, aquilo que têm as hipóteses, eu não sabia. Então, olha esse aluno, como ele escreve, ele não sabe nada. Escrevia brigadeiro e colocava o b, g, i, o. E eu pensava: “ele não sabe nada”. Hoje, não, a gente sabe que ele está ali, em alguma hipótese, ali... Então, você pode pegar e preparar atividades pra que ele avance na hipótese. Então, isso me ajudou demais no embasamento teórico. (Profª DEBORA, Apêndice D.5, p. 164)

Em relação ao entendimento e aceitação da temática mencionada na página anterior, destaca-se a tranquila e segura fala da professora *Beatriz*, isto é, a mesma postura apresentada durante as observações.

Eu estava pensando assim, como eu não sofri com o construtivismo. P'ra mim foi bem natural. Eu não gosto de coisas iguais. Aquilo me deixa, assim, imagina... os alunos, todo o dia a mesma coisa... Então, pra mim, o construtivismo foi um máximo, porque você pega as atividades, joga tudo fora, porque eu não quero nem ver ano que vem, a gente busca outras coisas na vida. Eu falei assim, eu não trabalhava construtivismo, não conhecia. Assim mesmo, e eu fui atrás, comprei livros, comprei uma coleção maravilhosa que não tem a edição que é do Rio Grande do Sul. Foi indicada pela professora, na sala de recurso, que falava tudo sobre o construtivismo. E uma coleção até de educação infantil. [...]

Então, quando eu fui fazer Letra e Vida que eu comecei em 2005, não foi uma coisa assim “nunca vi”, porque eu já tinha lido já estava explicando sobre sondagem, listas... [...]

Tinha até uma fala da secretária do Rio Grande do Sul que, às vezes, as coisas não dão certo, porque quem primeiro boicota somos nós, professores. Mas a gente sabe que nas escolas acontecem isso. Boicota e não quer mudar. Não quer nem um ovo... Eu sempre trabalhei assim, não é? Deu certo com os meus alunos. Eu fui alfabetizada dessa forma, e não vou mudar... Os meus alunos já sabem que sou assim. Aí, você não dá chance. (Profª BEATRIZ, Apêndice D.5, p. 164)

Logo em seguida à fala da professora *Beatriz*, a professora *Cristine* debate, dizendo que “para o mais velho é mais difícil. A minha mudança foi muito difícil” (Profª Cristine, Apêndice D.5 p.166). Percebe-se, pelo tom da fala, a emoção e o esforço para se adaptar a novas propostas.

Por fim, as professoras falaram acerca do *uso* que fazem daquilo que aprenderam nos cursos de formação. Destacam-se, nos diferentes depoimentos (Apêndice D5, p. 166), vários posicionamentos.

Bom, eu faço uma coisa que, pra mim, me ajudou bastante. É, pra que serve aquela atividade? O que eu quero com ela? Porque antes, eu não tinha esse olhar, achava esta aula interessante e vamos, lá. Mas, hoje, eu penso, eu quero que com essa atividade meus alunos aprendam a ler. Então, vou buscar uma atividade que seja de leitura. Agora, vamos focar na escrita dele. Então, vamos procurar uma atividade que possa tornar um escritor. O fato de saber que eu lendo todo o dia pra ele, eu vou estar ajudando, foi uma coisa que por mais que eu fizesse (e eu não fazia com essa ideia) eu não tinha, eu achava que já estava legal com a sala, e estava ali e tudo bem. (Profª BEATRIZ, Apêndice D.5, p. 164)

A reflexão revelada no autoquestionamento de *Beatriz* a respeito da melhor atividade a ser utilizada pauta-se no que caracteriza os “quatro princípios de uma boa situação de aprendizagem”, próprios dos Programas

Letra e Vida e Ler e Escrever. Na fala de *Beatriz* é notória a preocupação com o domínio do saber instituído pelo Programa.

E o que aprendi no “Letra e Vida” muitas coisas, eu já fazia, mas não sabia o nome das coisas, que eu estava fazendo. Aí, tem intervenção naquele momento da leitura. Essas coisas... e eu acrescento com atividades diferenciadas. Tem os meus colegas, agora, temos um computador, tem um *site* que a gente pesquisa e procura as atividades.[...] A gente vai e oferece diversas atividades.[...] Isso me ajudou bastante (Profª DEBORA, Apêndice D.5, p. 164).

Nota-se, na colocação da professora *Débora*, a conscientização a respeito da busca pela melhor atividade para cada momento de ensino e aprendizagem, e que a formação obtida nos cursos valida e dá sustentação à sua prática.

Então, eles têm noção de muitas coisas. Então, não só o material didático deles, não só os livros. Então, a gente sabendo disso, já faz as atividades, vai em outros *sites*... Então, a gente pega esses *sites* e lá, a gente encontra as atividades diferenciadas que eles vão ficar felizes de ver, que nessas edições têm bastante atividades com histórias infantis e contos, essas coisas..., sabendo que está no *site* é uma maravilha. (Profª CRISTINE, Apêndice D.5, p. 164)

A professora *Cristine* parece buscar as “melhores” atividades como algo capaz de satisfazer a vontade dos alunos e não com o intuito de refletir acerca das características de uma boa situação de aprendizagem.

Eu uso muito o Letra e Vida, nessa parte. Eu não uso sequência hoje, você fez a página dez, agora vai para a onze. Eu não uso isso não. Eu vou e volto de acordo com o Programa Letra e Vida nos ajuda muito. [...]

O que eu uso e que aprendi nos cursos de formação? Tudo, eu uso tudo e trabalho com parlendas, contos de fadas, músicas, a rotina, a leitura diária, reflexão sobre a prática, planejamento, como fazer a intervenção e a parte teórica que nos auxilia naaaaa na prática. (Profª ANA, Apêndice D.5, p. 164)

Por sua vez, a fala de *Ana* revela uma atitude aparentemente “autônoma” em relação às sequências propostas pelo Guia, na escolha das atividades. Comenta ainda que utiliza tudo o que aprendeu, mas não revela uma postura reflexiva e crítica diante da proposição do Programa.

A conclusão deste capítulo permitiu apreender que os processos de formação de educadores, da maneira como ocorrem com programas prescritos, como no caso desse estudo, interfere de forma nem sempre produtora na construção da autonomia do professor, no seu fazer profissional. No cruzamento dos dados coletados, percebeu-se que os mesmos professores, em alguns momentos, submetem-se; em outros, resistem; em outros, hesitam ou tentam reproduzir a proposta do Programa Ler e Escrever sem ter consciência para a justificativa de seu procedimento.

Volta-se, portanto, a ressaltar que os resultados obtidos apontaram para o entendimento de que há uma relação contraditória e ambígua dos professores com os conhecimentos do Programa, que se expressam em atitudes de submissão e resistência na tentativa de afirmar uma identidade própria de seu fazer profissional, identidade esta latente na história de vida de cada um.

Após a análise dos dados e, considerando as difíceis condições de trabalho a que estão submetidos, mencionadas na descrição das escolas no capítulo anterior, foi possível concluir que os docentes buscam solucionar situações que se apresentam na realidade do dia a dia, o que, na maioria das vezes, não é priorizado na implementação de Programas Educativos.

Diante do exposto, conclui-se que é possível apontar para a necessidade de propiciar aos professores condições de estudos concretos e, por meio da tematização da prática, oportunizar momentos de reflexão sobre a correlação existente entre a forma como foram alfabetizados e como alfabetizam, de maneira respeitosa e não balizada por normas já instituídas e impregnadas por conceitos oficiais e cumprimento de metas. Além disso, cumpre também apontar para um olhar mais atento à realidade dos professores alfabetizadores, buscando a interrelação entre as metas dos programas educativos e as possibilidades de cada profissional e de seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”
Cora Coralina*

Neste momento, faz-se necessário retomar a parte introdutória da pesquisa, cujo trabalho vincula-se fortemente ao meu¹⁵ percurso profissional como educadora e mais precisamente como formadora em cursos destinados a

¹⁵ Nesta parte do texto, que remete à conclusão, como na introdução, utilizou-se a primeira pessoa do singular.

coordenadores e professores de Ciclo I do Ensino Fundamental. As considerações serão conduzidas pelas inquietações e questionamentos iniciais: Por que, com tanta formação, os resultados continuam insatisfatórios? Será que os cursos, as formações estão atingindo plenamente o objetivo de proporcionar ao maior número de professores possível uma formação continuada que, efetivamente, garanta um melhor desempenho no processo ensino aprendizagem? Será que isto diz respeito à maneira de administrá-los? Como os professores transformam o conhecimento, adquirido nos cursos, em ações de sala de aula? Por que alguns professores envolvem-se criativamente com os saberes de sua profissão, enquanto outros parecem manter uma relação de submissão às expectativas externas de seu trabalho? Enfim, por que, com tanta formação, os resultados continuam insatisfatórios?

Esclareço, entretanto, que a questão fundamental, que norteou este estudo, foi investigar Como ocorre a relação dos *professores alfabetizadores com os saberes teóricos, pedagógicos e metodológicos do Programa Ler e Escrever*. Para responder a esta questão problema, definimos como objetivo conhecer e compreender as experiências vividas pelos professores alfabetizadores de escolas pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Santos, no processo de conversão das propostas pedagógicas de alfabetização do Programa Ler e Escrever em ações e práticas de sala de aula.

Todo o percurso deste trabalho foi marcado por dúvidas, inquietações, reflexões e descobertas que muito contribuíram para as importantes mudanças no olhar que se passou a lançar às questões acerca da Formação Continuada, implícitas em programas prescritos por Instituições Governamentais, mais

especificamente às questões ligadas à relação dos professores alfabetizadores com o saber e com sua prática pedagógica.

Frente a estas questões, procurou-se uma base teórica coesa na visão da importância da formação continuada dos professores, bem como na compreensão do diálogo voltado para aspectos da história de vida dos profissionais envolvidos na pesquisa e sua realidade escolar. Sem compreender a relação com o saber, teoria abraçada por Charlot e sem considerar estudos como os de Nóvoa, Contreras, Rosa e Zabala, que consideram de suma importância a ligação entre o saber e aspectos da história de vida e experiência profissional do professor, não haveria como determinar uma linha a seguir na busca de respostas. Estas orientações teóricas elucidaram ideias que, intuitivamente ou não, nortearam os primeiros passos da pesquisa. Há que se mencionar também os aportes teóricos da formação continuada dos professores alfabetizadores do Programa Ler e Escrever, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que nortearam nosso olhar nas observações e análise dos dados.

Ao passar dos estudos teóricos para a parte prática do trabalho, que assumiu uma abordagem qualitativa, verificou-se a (auto)biografia como método adequado, embora exija muitos cuidados por parte do observador. Junto ao método da (auto)biografia, as técnicas da observação e do grupo focal mostraram-se também eficientes, uma vez que, para se considerar as histórias contadas pelos professores, há que trazer à leitura da linguagem todas as possibilidades de comunicação, a saber, a linguagem verbal e a não-verbal, esta muitas vezes complementar àquela e reveladora de detalhes que podem ser desvelados na fala.

Assim, a pesquisa foi permeada pelas “vozes” dos quatro sujeitos: Ana, Beatriz, Cristine e Debora, em momentos distintos: observação e grupo focal. No grupo focal, uma forma diferente apresentou-se e o olhar modificou-se, narrativas justificaram as ações pontuadas durante as observações. Foi possível formular novas interpretações e considerar, de forma relevante, a correlação das práticas do cotidiano escolar com aspectos da história de vida de cada sujeito. O que inferia-se (pautado nos preceitos do programa) como equívoco, resistência, falta de estudo e entendimento da proposta/concepção do programa Ler e Escrever, manifestou-se, no relato, como forma de ensino e aprendizagem necessárias, naquele momento, aos olhos de cada sujeito da pesquisa, apoiados em suas vivências como estudantes, em suas formações, em seus saberes. Com esses elementos, perceberam-se fatores geradores de êxito, bem como poucos fatores de insatisfação, na atuação dessas professoras.

Vale pontuar que essas considerações causou-me surpresa no sentido de pensar e inferir que os professores se sentissem mais pressionados, insatisfeitos e numa situação de desconforto em relação ao programa, no que tange a cobranças de resultados e metas.

Reiterando a surpresa acima, neste momento, veio à lembrança uma atividade que desenvolvia com os alunos de classes de aceleração (alunos com defasagem de idade e série), intitulada “Um só lugar e muitos olhares”. A atividade era pautada em duas pinturas de Vincent Van Gogh, retratando a ponte de Arles (sul da França) de margens diferentes. O lugar era o mesmo, a ponte era a mesma, a única coisa que se alterava era o ponto de observação. Considerei uma boa metáfora para exemplificar a análise dos dados coletados.

O foco era o mesmo (descobrir como se dá a relação dos professores alfabetizadores com os saberes do Programa), o que mudava era a percepção frente ao que se manifestava pelas vozes dos quatro sujeitos.

Diante disso, o papel da técnica do grupo focal veio iluminar todo o trabalho de observação e interpretação, uma vez que permitiu que, na descontração do coletivo, os sujeitos revelassem suas particularidades, além de estabelecer, sempre que necessário, um mecanismo de comparação entre as falas, o que trouxe riqueza ao material analisado. A leitura teórica e prática, de observação, a leitura das linguagens verbal e não-verbal trouxeram algumas elucidações consideradas fundamentais. Uma delas refere-se ao sentimento de respeito aos profissionais alfabetizadores, que trabalham sob condições nem sempre adequadas e que, mesmo na adversidade, desenvolvem metodologias que se mostram adequadas, tanto na alfabetização quanto nas relações interpessoais, seja com os alunos, seja com os pares.

Outra constatação diz respeito à riqueza de material coletado no grupo focal, que me permitiu reflexões que dizem respeito aos questionamentos iniciais.

Na continuidade da análise, quanto ao programa Ler e Escrever, percebeu-se que duas professoras pesquisadas, apesar de se identificarem com a proposta teórica do programa, caminhavam com mais autonomia. Duas ficam próximas do perfil de “reprodução”, mas sem consciência disso, sendo que a análise dos dados de uma delas aponta para o entendimento de que há uma relação contraditória e ambígua com os conhecimentos do Programa, como foi assinalado no capítulo quatro.

Concluiu-se que, para alguns, o programa funciona como um grande estimulador para a criação de situações de aprendizagem e para as necessárias adaptações à sala de aula. No cruzamento dos dados, percebeu-se que esses professores são os que apresentam aspectos da história de vida em que os pais revelaram-se importantes facilitadores da aprendizagem e, principalmente, do hábito da leitura. Há, no entanto, um caso em que o sujeito que passa pela experiência do Ler e Escrever revela dificuldades na compreensão conceitual. Novamente, ao cruzar os dados, verificou-se que, neste caso, aspectos da história de vida do professor revela uma infância desprovida de atenção paterna e materna em relação aos primeiros contatos com o ensino aprendizagem e, principalmente, com a leitura. Esta professora mostrou, em várias ocasiões, que não adquiriu o hábito da leitura, no entanto, consciente de seu papel como profissional da educação, estimula seus alunos a lerem, embora o faça de forma técnica, sem demonstrar a paixão pelo ato de ler. Foi possível também identificar que, embora os professores percebam a distância existente entre as “realizações possíveis” (com base na realidade vivida nas escolas e nas salas de aula) e “realizações solicitadas” (pelos órgãos centrais do sistema de ensino e metas definidas pelo Programa Ler e Escrever), somente dois parecem se incomodar com a política de resultados.

O que concluir de todo esse trabalho de pesquisa? Tem-se consciência de que o trabalho é inicial e que as considerações finais configuram-se como reflexão sobre todo o conjunto de ideias aqui expostas, não permitindo portanto, que se chegue a respostas definitivas, todavia, é possível apontar para a necessidade de propiciar aos professores possibilidades de trocas de experiências entre os pares, condições de estudo concretas e por meio da tematização da prática, oportunizar momentos de reflexão sobre a correlação existente entre a forma como foram

alfabetizados e como alfabetizam, de maneira respeitosa e não balizadas por normas já instituídas, impregnadas de conceitos oficiais e cumprimento de metas. Convém ressaltar que esses momentos de reflexão do professor poderiam ocorrer no horário de trabalho, sem prejuízo de vencimentos, não só em HTPCs, como atualmente, e com revisões a respeito da intermediação dos professores coordenadores e da necessidade de serem criadas turmas diferenciadas, de acordo com as urgências dos profissionais, sejam elas de caráter conceitual ou de aplicação prática do programa, com ênfase em momentos de reflexão sobre como se dá a aprendizagem pelos alunos.

As inquietações geradoras da pesquisa, ora se transformaram ora se diversificaram. Ao final, muitas se dispersaram, entretanto, outras surgiram, como por exemplo: Como estruturar ou propor um programa de formação continuada a partir das constatações da pesquisa realizada? Como ficam a formação e acompanhamento dos Professores Coordenadores nesse processo?

E, assim, após o cruzamento entre os dados coletados, retoma-se a atividade mencionada acerca da obra de Van Gogh, e valida-se que o observado é o mesmo, porém o lugar/olhar do observador/pesquisador já não é o mesmo, isto é, entende-se, neste momento, que a formação continuada do Ler e Escrever, isto é, os esforços no sentido de fazer os professores dominarem os conceitos, procedimentos e atitudes, ainda que produzam efeitos na prática dos sujeitos pesquisados, interfere menos na prática profissional do que a formação informal, entendida em sentido amplo, isto é, os saberes apreendidos nas experiências vividas na trajetória de vida em que o sujeito se constrói e transforma a si próprio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda M. Junqueira de. **A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos.** In: *Sentidos e Significados do Professor na perspectiva sócio-histórica. Relatos de Pesquisa.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira & OZELLA, Sergio. **Núcleos de Significação como Instrumento para a Aprecensão da Constituição dos Sentidos,** in *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26 (2). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo n. 45, p. 66 - 71, 1 - 63, maio 1983.

BALL, Stephan J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Vol. 35, n.126, set/dez, 2005.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória.** São Paulo: Ateliê, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 10/mar/2011

BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB Interpretada. Diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo, Cortez Editora, 1997.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Universidade de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação. Perspectivas Críticas.** Porto Alegre, Artmed, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas Nacionais de Avaliação e de Informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos Meios Populares –** uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

_____. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização.** Porto Alegre, Artmed, 2005.

_____. **Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional.** In: *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre, Ed. Artmed, 2000. 148 p.

COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

DELORS, Jacques. **Educação: Um tesouro a descobrir.** 6 Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** São Paulo: Positivo – Livros, 2009.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo.** 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1992.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Análise do Conteúdo.** 3 Ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GHEDIN, Evandro & FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, Jul/Dez 2009, p.100-112.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa. Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos.** Série Pesquisa, n.17. Brasília: Liber Livro, 2008.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor.** In: AZZI, R. G. ; SADALLA, A. M. F. de A. (Orgs). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LERNER, Délia; trad. ROSA, Ernani. **Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga & ANDRE, Marli Elisa D. A. de. **Pesquisa em Educação**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIER, MJ & KUDLOWIEZ, S. Grupo focal: uma experiência singular. **Texto Contexto Enferm** 2003 Jul-Set; 12(3): 394-399.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (Re)visão Radical. **Cadernos Posgrad**. Cadernos de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, Ano I – n. 1, abril/2000.

NETO, Otávio Cruz, MOREIRA, Marcelo Rasga & SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**, in http://www.abep.nepo.unicamp.br/docs/anais/pdf/2002/Com_JUV_PO27_Neto_texto.pdf Acesso em 17/08/2011.

NÓVOA, Antonio & FINGER, Matthias (orgs.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. São Paulo /Natal: Paulus / EDUFRRN, 2010.

NÓVOA, Antonio. Ensino médio em rede: “**Professor se forma na escola**”. *Revista Nova Escola*, Seção Fala Mestre, nº 142, p. 20, maio 2001.

_____. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em 16jun2011.

PÉREZ, C.L.V. **Cotidiano: história(s), memória e narrativa**. In: GARCIA, R.L. (orgs.) *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: D P & A, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatáhy. Memória, história e cidade. Lugares no tempo, momentos no espaço. *ArtCultura*. Uberlândia: UFU, v. 4, n. 4, junho/2002.

PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S.A., 1992.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Papirus, 2002.

Programa Ler e Escrever – Bolsa Alfabetização. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 02set.2010.

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Pedagógica do Programa Ler e Escrever**. <http://www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em julho de 2010.

ROSA, Sanny Silva da. **Formação de educadores no contexto das políticas públicas da educação paulista: elementos para a reflexão sobre o Programa Ler e Escrever da SME-SP**. In: MARTINS, Angela M. & WERLE, Fábila O. *Políticas Educacionais: elementos para reflexão*. Porto Alegre: Redes Editora, 2010.

_____. **A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “Programa Ler e Escrever”**. In: *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.5 n.2 Julho2010b. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 24out2010

_____. **Construtivismo e Mudança**. *Coleção Questões da Nossa Época*, n. 29, 10 Ed, São Paulo, 2007.

_____. **Brincar, Conhecer, Ensinar**. *Coleção Questões da Nossa Época*, n. 29, 10 Ed, São Paulo, 2007.

ROSA, Sanny S. da & ZOCCAL, Sirlei Ivo L. **A relação dos professores alfabetizadores com o saber em escolas da rede estadual paulista no contexto do Programa Ler e Escrever**. Texto apresentado na ANPEDINHA, Rio de Janeiro, agosto/2011.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Apresentação – Letra e Vida – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. São Paulo: SEE, 2003.

SÃO PAULO (SME/DOT/CLE). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica Círculo de Leitura e Escrita. **Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola. Projeto Toda Força ao 1º ano. Projeto Intensivo no Ciclo I. Guia de estudo para o Horário Coletivo de Trabalho**. São Paulo: SME/DOT. 2006. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloI/GuiaEstudo/ApresentaSumario.pdf> Acesso: 15/fev/2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento – Um Tema Em Três Gêneros**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10 Ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VIANNA, Heraldo M. **Pesquisa em Educação - a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 Ed .São Paulo: 2002.

WESTPHAL, Maria Faria, BÓGUS, Claudia Maria & FARIA, Mara de Mello. **Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil**, in <http://hist.library.paho.org/Spanish/BOL/v120n6p472.pdf>, acesso em 16/08/2011.

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

ANEXO 1 – MAPA DA CLASSE

MAPA DA CLASSE***															
			ESCOLA: _____					D.E. _____							
			Professor Coordenador : _____					Professor(a) _____							
			Série: _____					Turma _____							
			No de dias letivos no período entre as sondagens												
		DATA:		DATA:		DATA:		DATA:		DATA:		Número de		% de	Observações
ALUNO		Idade	Hipótese	faltas**	Hipótese	faltas**	Hipótese	faltas**	Hipótese	faltas**	Hipótese	faltas**	Faltas	Faltas'	
1															
2															
3															
4															
5															
6															
7															
8															
9															
10															
11															
12															

Hipóteses		Legenda:	Quantidade de alunos por sondagem				
			1ª Sond.	2ª Sond.	3ª Sond.	4ª Sond.	5ª Sond.
Pré-silábica		vermelho					
Siláb. s/valor		roxo					
Siláb. c/valor		laranja					
Siláb. Alfabética		azul					
Alfabética		amarelo					
Total de alunos por sondagem							

* No. de faltas / no. de dias letivos
 ** O NÚMERO DE FALTAS ENTRE AS DATAS DAS SONDAJENS
 *** NÃO MODIFIQUE O IMPRESSO, USE A FORMATAÇÃO ORIGINAL.

A N E X O 2 – MAPA DA UNIDADE ESCOLAR

MAPA DA ESCOLA ***																	
DE _____																	
ESCOLA: _____																	
Diretor: _____																	
Professor Coordenador: _____																	
DATA _____																	
Classes	Professor	No. Alunos	Número de alunos segundo suas hipóteses										Total alunos	No de alunos com 25% de faltas ou +	OBSERVAÇÕES		
			1º ano		2º ano		3º ano		4º ano		5º ano						
			da classe	Pre-silábica	Silábica	s/valor	Silábica	c/valor	Siláb-alfabética	Alfabética	Siláb-alfabética	Alfabética				No.	%
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%		
1º A			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
1º B			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
1º C			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
Classes	Professor	No. Alunos	Número de alunos segundo suas hipóteses										Total alunos	No de alunos com 25% de faltas ou +	OBSERVAÇÕES		
			2º ano		3º ano		4º ano		5º ano		6º ano						
			da classe	Pre-silábica	Silábica	s/valor	Silábica	c/valor	Siláb-alfabética	Alfabética	Siláb-alfabética	Alfabética				No.	%
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%		
2º A			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
2º B			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
2º C			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
Classes	Professor	No. Alunos	Número de alunos segundo suas hipóteses										Total alunos	No de alunos com 25% de faltas ou +	OBSERVAÇÕES		
			3º ano		4º ano		5º ano		6º ano		7º ano						
			da classe	Pre-silábica	Silábica	s/valor	Silábica	c/valor	Siláb-alfabética	Alfabética	Siláb-alfabética	Alfabética				No.	%
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%		
3º A			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
3º B			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
3º C			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
Classes	Professor	No. Alunos	Número de alunos segundo suas hipóteses										Total alunos	No de alunos com 25% de faltas ou +	OBSERVAÇÕES		
			4º ano		5º ano		6º ano		7º ano		8º ano						
			da classe	Pre-silábica	Silábica	s/valor	Silábica	c/valor	Siláb-alfabética	Alfabética	Siláb-alfabética	Alfabética				No.	%
		No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%		
4º A			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
4º B			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				
4º C			#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!				

*** NÃO MODIFIQUE O IMPRESSO, USE A FORMATAÇÃO ORIGINAL.

A N E X O 3 – MAPA DA DIRETORIA DE ENSINO

2007	Profª Elza
E.E. DR NELSON MANZANARES	
NOME:	
1ª SÉRIE (3)	TURMA 4
LEGENDA:	
NÍVEIS DE ESCRITA	
PRÉ - SILÁBICO	1
SÍLABICO SEM VALOR SONORO	2
SÍLABICO COM VALOR SONORO	3
SÍLABICO ALFABÉTICO	4
ALFABÉTICO	5

MARÇO/07
GABRIELA (AUSENTE) ✓
VIAGEM

Nome: ♥ Gabriela

PS mat. escolar PS =

1- ABIELA apontador

2- BILAE caneta

3- ILEAL mesa

4- EABR giz

LABR
Eu gosto da escola

05/03/07

GABRIELA
10/05/07 <u>SSV</u>
1- <u>ABIEEM</u> refrigerante
2- <u>TIL</u> casimbo
3- <u>EP</u> torto
4- <u>im</u> lã
<u>BTME</u> Eu gosto de lã

GABRIELA	20/06/07
1- <u>GELATINA</u>	(SA)
2- <u>COCA</u> casimbo	
3- <u>TOCA</u> torto	
4- <u>CA</u> pão	
<u>ECAMICA</u> Eu como pão.	

ANEXO 5

Números de Escolas e Classes de Ciclo I – DER-Santos -2010



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Coordenadoria de Ensino do Interior
Diretoria de Ensino da Região de Santos

Oficina Pedagógica – Ciclo I – Ler e Escrever

Nº	ESCOLAS -- <u>GUARUJÁ</u>	Nº. de classes do Ensino Fundamental de Ciclo I								Total por Escola
		Multi- seriada	1º	2º	3º	4º	5º	PIC		
								3º	4º	
01	EE P. ARTHUR DE C.GONÇALVES		-	07	03	06	04	-	-	20
02	EE D. CORALINA R. S. CALDEIRA		-	05	04	05	05	01	01	21
03	EE MAL. DO AR E. GOMES		-	02	02	04	04	01	01	14
04	EE PROF. EMÍDIO J. PINHEIRO		-	06	04	06	04	-	-	20
05	EE GALDINO MOREIRA		-	07	04	06	06	02	02	27
05.1	PRAINHA BRANCA (VINCULADA)	1 (2º/5º)	-	-	-	-	-	-	-	01
05.2	BOM JARDIM (VINCULADA)	1 (4º/5º) 1 (2º/3º)	-	-	-	-	-	-	-	02
06	EE DR. HUGO SANTOS SILVA		-	02	02	02	02	-	-	08
07	EE PROF. IDALINO PINEZ		-	05	05	08	06	01	01	26
08	EE IGNÁCIO MIGUEL ESTEFANO		-	-	-	03	-	-	-	03
09	EE PROF. JACINTO A. NARDUCCI		-	05	06	05	07	02	02	27
10	EE JARDIM PRIMAVERA II		-	04	02	05	06	01	-	18
11	EE LAMIA DEL CISTIA		-	05	03	04	04	-	-	16
12	EE PROF. LUCAS N. GARCEZ		-	02	-	-	-	-	-	02
13	EE LUIZ BENEDITINO FERREIRA		-	04	03	04	04	02	01	18
14	EE PASTOR MANOEL J. DA CRUZ		-	02	03	03	03	-	-	11
15	EE NOSSA S.DOS NAVEGANTES		-	02	03	03	03	01	01	13
16	EE PAULO CLEMENTE SANTINI		-	-	-	-	02	-	-	02
17	EE P. PHILOMENA C. DE OLIVEIRA		-	07	04	05	06	02	01	25
18	EE PROF. RENÊ RODR.DEMORAES		-	-	-	01	02	-	01	04
19	EE PROFª.THEREZA S. ALMEIDA		-	01	01	01	01	-	01	05
20	EE P. WALDEMAR DA S. RIGOTTO		-	-	-	03	03	01	01	08
21	EE WALTER SCHEPPIS		-	-	-	01	04	01	03	09
	<u>ESCOLAS - CUBATÃO</u>									
22	EE JÚLIO CONCEIÇÃO		-	03	04	03	04	01	-	15
22.1	COTA 400 - VINCULADA	1 (3º/4º)	-	-	-	-	-	-	-	01
23	EE LINCOLN FELICIANO		-	07	07	06	06	-	-	26
24	EE PROFª. MARIA H. D. CAETANO		-	03	02	03	03	-	-	11
25	EE PROF. ZENON C. DE MOURA		-	03	04	05	06	01	02	21
	<u>ESCOLAS - SANTOS</u>									
26	EE PROFª. ALZIRA M. LICHTI		-	-	-	01	02	-	-	03
27	EE BRAZ CUBAS		-	-	-	01	01	-	-	02
28	EE PROF. CLEÓBULO A. DUARTE		-	-	-	01	02	-	-	03
29	EE DEPUTADO EMÍLIO JUSTO		-	-	-	01	02	-	-	03
30	EE JOÃO OCTÁVIO DOS SANTOS		-	02	02	03	05	01	01	14
31	EE ZULMIRA CAMPOS		-	-	-	-	01	-	-	01
	Total por série/ano		00	85	68	99	108	18	19	401
	Obs.: não estão relacionadas as classes de SAPEs									

Fonte: Dados coletados no planejamento da DER-Santos - 2010

ANEXO 6 - 1

Boletim da Escola A

Boletim da Escola

SARESP 2009
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

Escola Estadual

1

Diretoria de Ensino / Município:

SANTO

Coordenadoria:

CEI

O SARESP 2009

O SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – aplica anualmente provas aos alunos da Educação Básica da Rede Estadual. Os resultados apresentados neste Boletim permitem à escola analisar o desempenho e, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

PARTICIPANTES DO SARESP 2009	2ª EF	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM	TOTAL
ESTADO	410.313	493.269	517.476	500.646	338.320	2.260.024
REDE ESTADUAL	180.608	238.089	431.767	431.862	326.916	1.609.242
COGSP	121.574	159.479	211.038	210.739	152.472	855.302
CEI	59.034	78.610	220.729	221.123	174.444	753.940
DIRETORIA DE ENSINO	2.725	4.164	5.897	6.013	5.773	24.572
MUNICÍPIO - ESCOLAS ESTADUAIS	481	588	582	489	925	3.065
ESCOLA	97	93	84	55	46	375

Referência: de acordo com o maior número de alunos presentes no 1º ou 2º dia de avaliação.

MÉDIAS DE PONTOS E MÉDIAS DO PERCENTUAL - 2ª EF

	Língua Portuguesa		Matemática	
	Pontos	%	Pontos	%
REDE ESTADUAL	48,6	67,5	74,7	74,7
COGSP	47,8	66,4	73,7	73,7
CEI	50,3	69,8	76,9	76,9
DIRETORIA DE ENSINO	45,2	62,8	71,0	71,0
MUNICÍPIO - ESCOLAS ESTADUAIS	47,1	65,4	71,8	71,8
ESCOLA	41,7	57,9	66,7	66,7

Pontos possíveis:

- Língua Portuguesa: 0 a 72 pontos
- Matemática: 0 a 100 pontos



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



ANEXO 6 - 2

Dados do SARESP - Língua Portuguesa EA

A escala de desempenho de Língua Portuguesa é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam as habilidades descritas nos níveis mais baixos.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO

Nível	Pontuação	Descrição do Nível
Insuficiente	1	0 a 7
	2	8 a 14
Regular	3	15 a 43
	4	44 a 53
Muito Bom	5	54 a 68
	6	69 a 72

Os alunos escrevem sem correspondência sonora.

Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética.

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.

Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita no gênero proposto (conto); e leem com autonomia, fazendo inferências a partir do texto informativo.

Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita no gênero proposto (conto); e produzem texto com algumas características da linguagem escrita, a partir de situação de leitura autônoma (texto expositivo) com apoio de exemplo (resumo).

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 (texto expositivo) com apoio de exemplo (resumo).

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	Escola	
Insuficiente	1	4,0	4,2	3,5	7,2	5,1	13,2
	2	3,3	3,6	2,8	4,2	4,8	5,5
Regular	3	25,4	26,7	22,8	27,7	23,3	23,1
	4	19,3	19,7	18,4	18,0	20,2	19,8
Muito Bom	5	34,6	33,1	37,8	33,5	38,0	30,8
	6	13,3	12,6	14,8	9,5	8,6	7,7

ANEXO 6 - 3

Dados do SARESP - Matemática EA

A escala de desempenho de Matemática é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam as habilidades descritas nos níveis mais baixos.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO

Nível	Pontuação	Descrição do Nível	
Insuficiente	1	0 a 24	Os alunos não demonstram domínio das habilidades avaliadas pelos itens da prova.
	2	25 a 49	Os alunos identificam as formas geométricas das faces de uma pirâmide de base quadrada; produzem escritas numéricas, mas ainda não têm domínio de regras do sistema de numeração decimal.
Regular	3	50 a 59	Os alunos comparam números ordenando-os do menor para o maior; resolvem problemas que envolvem a adição, como calcular o total de objetos de uma coleção que sofreu um acréscimo; calculam o resultado de uma subtração sem recurso; fazem leitura de informações contidas em um calendário; identificam dados expressos em tabela simples de colunas.
Bom	4	60 a 75	Os alunos produzem escritas numéricas demonstrando compreender regras do sistema de numeração decimal; decompõem um número em duas ou três parcelas; resolvem problemas em que se deve juntar quantidades, envolvendo uma adição com reserva; resolvem problemas associados à subtração envolvendo a comparação entre as quantidades de duas coleções; indicam o valor total de uma certa quantidade de cédulas e moedas de diferentes valores; identificam informações contidas em uma tabela de dupla entrada.
Muito Bom	5	76 a 90	Os alunos identificam a regularidade de uma sequência numérica, demonstrando compreender regras do sistema de numeração decimal; resolvem problemas associados à subtração, envolvendo o cálculo da quantidade inicial de uma coleção que sofreu um acréscimo; efetuam trocas de moedas de diferentes valores por cédulas que representam uma dada quantidade; resolvem problemas que envolvem uma adição e uma subtração; resolvem problemas envolvendo a multiplicação e cuja ideia é a adição de parcelas iguais.
Excelente	6	91 a 100	Os alunos resolvem problemas cujos dados estão contidos em gráficos simples de colunas.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	Escola	
Insuficiente	1	5,1	5,5	4,5	7,1	6,0	10,4
	2	10,9	11,5	9,5	13,7	12,0	9,4
Regular	3	7,2	7,6	6,6	8,9	10,1	14,6
Bom	4	17,3	17,9	15,9	17,2	18,0	24,0
Muito Bom	5	25,7	26,0	25,1	22,6	24,8	17,7
Excelente	6	33,7	31,5	38,3	30,6	29,1	24,0

ANEXO 7-1

Dados do SARESP-2009 da EB

Boletim da Escola



Escola Estadual

1

Diretoria de Ensino / Município:

SANTOS / GU

Coordenadoria:

CEI

O SARESP 2009

O SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – aplica anualmente provas aos alunos da Educação Básica da Rede Estadual. Os resultados apresentados neste Boletim permitem à escola analisar o desempenho e, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

PARTICIPANTES DO SARESP 2009

	2ª EF	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM	TOTAL
ESTADO	410.313	493.269	517.476	500.646	338.320	2.260.024
REDE ESTADUAL	180.608	238.089	431.767	431.862	326.916	1.609.242
COGSP	121.574	159.479	211.038	210.739	152.472	855.302
CFI	59.034	78.610	220.729	221.123	174.444	753.940
DIRETORIA DE ENSINO	2.725	4.164	5.897	6.013	5.773	24.572
MUNICÍPIO - ESCOLAS ESTADUAIS	2.047	3.343	2.409	2.737	2.304	12.840
ESCOLA	185	230	-	-	-	415

Referência: de acordo com o maior número de alunos presentes no 1º ou 2º dia de avaliação.

MÉDIAS DE PONTOS E MÉDIAS DO PERCENTUAL - 2ª EF

	Língua Portuguesa		Matemática	
	Pontos	%	Pontos	%
REDE ESTADUAL	48,6	67,5	74,7	74,7
COGSP	47,8	66,4	73,7	73,7
CEI	50,3	69,8	76,9	76,9
DIRETORIA DE ENSINO	45,2	62,8	71,0	71,0
MUNICÍPIO - ESCOLAS ESTADUAIS	45,0	62,5	71,7	71,7
ESCOLA	44,5	61,8	62,7	62,7

Pontos possíveis:

- Língua Portuguesa: 0 a 72 pontos
- Matemática: 0 a 100 pontos



SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



ANEXO 7-2

Dados do SARESP-2009 da EB

A escala de desempenho de Língua Portuguesa é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam as habilidades descritas nos níveis mais baixos.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO

Nível	Pontuação	Descrição do Nível
Insuficiente	1	0 a 7
	2	8 a 14
Regular	3	15 a 43
	4	44 a 53
Muito Bom	5	54 a 68
	6	69 a 72

Os alunos escrevem sem correspondência sonora.

Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética.

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.

Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita no gênero proposto (conto); e leem com autonomia, fazendo inferências a partir do texto informativo.

Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita no gênero proposto (conto); e produzem texto com algumas características da linguagem escrita, a partir de situação de leitura autônoma (texto expositivo) com apoio de exemplo (resumo).

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 (texto expositivo) com apoio de exemplo (resumo).

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	Escola	
Insuficiente	1	4,0	4,2	3,5	7,2	7,4	6,1
	2	3,3	3,6	2,8	4,2	3,8	3,4
Regular	3	25,4	26,7	22,8	27,7	28,7	35,2
Bom	4	19,3	19,7	18,4	18,0	17,8	19,6
Muito Bom	5	34,6	33,1	37,8	33,5	32,6	25,1
Excelente	6	13,3	12,6	14,8	9,5	9,7	10,6

Dados do SARESP-2009 da EB

Matemática / 2º série EF



A escala de desempenho de Matemática é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam as habilidades descritas nos níveis mais baixos.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO

Nível	Pontuação	Descrição do Nível
Insuficiente	1 0 a 24	Os alunos não demonstram domínio das habilidades avaliadas pelos itens da prova.
	2 25 a 49	Os alunos identificam as formas geométricas das faces de uma pirâmide de base quadrada; produzem escritas numéricas, mas ainda não têm domínio de regras do sistema de numeração decimal.
Regular	3 50 a 59	Os alunos comparam números ordenando-os do menor para o maior; resolvem problemas que envolvem a adição, como calcular o total de objetos de uma coleção que sofreu um acréscimo; calculam o resultado de uma subtração sem recurso; fazem leitura de informações contidas em um calendário; identificam dados expressos em tabela simples de colunas.
Bom	4 60 a 75	Os alunos produzem escritas numéricas demonstrando compreender regras do sistema de numeração decimal; decompõem um número em duas ou três parcelas; resolvem problemas em que se deve juntar quantidades, envolvendo uma adição com reserva; resolvem problemas associados à subtração envolvendo a comparação entre as quantidades de duas coleções; indicam o valor total de uma certa quantidade de cédulas e moedas de diferentes valores; identificam informações contidas em uma tabela de dupla entrada.
Muito Bom	5 76 a 90	Os alunos identificam a regularidade de uma sequência numérica, demonstrando compreender regras do sistema de numeração decimal; resolvem problemas associados à subtração, envolvendo o cálculo da quantidade inicial de uma coleção que sofreu um acréscimo; efetuam trocas de moedas de diferentes valores por cédulas que representam uma dada quantidade; resolvem problemas que envolvem uma adição e uma subtração; resolvem problemas envolvendo a multiplicação e cuja ideia é a adição de parcelas iguais.
Excelente	6 91 a 100	Os alunos resolvem problemas cujos dados estão contidos em gráficos simples de colunas.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	Escola
Insuficiente	1	5,1	5,5	4,5	7,1	6,8
	2	10,9	11,5	9,5	13,7	13,6
Regular	3	7,2	7,6	6,6	8,9	8,6
Bom	4	17,3	17,9	15,9	17,2	16,6
Muito Bom	5	25,7	26,0	25,1	22,6	22,5
Excelente	6	33,7	31,5	38,3	30,6	31,9

ANEXO 8

Recorte do Diário Oficial - EB

Dados SARESP – 2009 - EC

Boletim da Escola

Escola Estadual

Diretoria de Ensino / Município:

SANTOS

Coordenadoria:

CEI

O SARESP 2009

O SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – aplica anualmente provas aos alunos da Educação Básica da Rede Estadual. Os resultados apresentados neste Boletim permitem à escola analisar o desempenho e, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação, melhorar a qualidade da aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

PARTICIPANTES DO SARESP 2009	2ª EF	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EM	TOTAL
ESTADO	410.313	493.269	517.476	500.646	338.320	2.260.024
REDE ESTADUAL	180.608	238.089	431.767	431.862	326.916	1.609.242
COGSP	121.574	159.479	211.038	210.739	152.472	855.302
CEI	59.034	78.610	220.729	221.123	174.444	753.940
DIRETORIA DE ENSINO	2.725	4.164	5.897	6.013	5.773	24.572
MUNICÍPIO - ESCOLAS ESTADUAIS	197	233	2.023	2.035	2.193	6.681
ESCOLA	104	102	149	129	73	557

Referência: de acordo com o maior número de alunos presentes no 1º ou 2º dia de avaliação.

MÉDIAS DE PONTOS E MÉDIAS DO PERCENTUAL - 2ª EF

	Língua Portuguesa		Matemática	
	Pontos	%	Pontos	%
REDE ESTADUAL	48,6	67,5	74,7	74,7
COGSP	47,8	66,4	73,7	73,7
CEI	50,3	69,8	76,9	76,9
DIRETORIA DE ENSINO	45,2	62,8	71,0	71,0
MUNICÍPIO - ESCOLAS ESTADUAIS	43,6	60,6	62,5	62,5
ESCOLA	45,9	63,8	59,2	59,2

Pontos possíveis:

- Língua Portuguesa: 0 a 72 pontos
- Matemática: 0 a 100 pontos



ANEXO 9 - 2

Dados do SARESP – Língua Portuguesa EC

A escala de desempenho de Língua Portuguesa é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam as habilidades descritas nos níveis mais baixos.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO

Nível	Pontuação	Descrição do Nível
Insuficiente	1	Os alunos escrevem sem correspondência sonora.
	2	Os alunos escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética.
Regular	3	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.
	4	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita no gênero proposto (conto); e leem com autonomia, fazendo inferências a partir do texto informativo.
Muito Bom	5	Os alunos escrevem com ortografia regular; produzem texto com características da linguagem escrita no gênero proposto (conto); e produzem texto com algumas características da linguagem escrita, a partir de situação de leitura autônoma (texto expositivo) com apoio de exemplo (resumo).
	6	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 (texto expositivo) com apoio de exemplo (resumo).

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	Escola	
Insuficiente	1	4,0	4,2	3,5	7,2	10,4	9,7
	2	3,3	3,6	2,8	4,2	6,2	4,9
Regular	3	25,4	26,7	22,8	27,7	28,5	29,1
	4	19,3	19,7	18,4	18,0	14,0	12,6
Muito Bom	5	34,6	33,1	37,8	33,5	31,6	27,2
	6	13,3	12,6	14,8	9,5	9,3	16,5

ANEXO 9 - 3

Dados do SARESP – Matemática EC

A escala de desempenho de Matemática é composta de seis níveis (de 1 a 6). Cada nível da escala descreve as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão em um nível mais alto da escala dominam as habilidades descritas nos níveis mais baixos.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO

Nível	Pontuação	Descrição do Nível	
Insuficiente	1	0 a 24	Os alunos não demonstram domínio das habilidades avaliadas pelos itens da prova.
	2	25 a 49	Os alunos identificam as formas geométricas das faces de uma pirâmide de base quadrada; produzem escritas numéricas, mas ainda não têm domínio de regras do sistema de numeração decimal.
Regular	3	50 a 59	Os alunos comparam números ordenando-os do menor para o maior; resolvem problemas que envolvem a adição, como calcular o total de objetos de uma coleção que sofreu um acréscimo; calculam o resultado de uma subtração sem recurso; fazem leitura de informações contidas em um calendário; identificam dados expressos em tabela simples de colunas.
Bom	4	60 a 75	Os alunos produzem escritas numéricas demonstrando compreender regras do sistema de numeração decimal; decompõem um número em duas ou três parcelas; resolvem problemas em que se deve juntar quantidades, envolvendo uma adição com reserva; resolvem problemas associados à subtração envolvendo a comparação entre as quantidades de duas coleções; indicam o valor total de uma certa quantia de cédulas e moedas de diferentes valores; identificam informações contidas em uma tabela de dupla entrada.
Muito Bom	5	76 a 90	Os alunos identificam a regularidade de uma sequência numérica, demonstrando compreender regras do sistema de numeração decimal; resolvem problemas associados à subtração, envolvendo o cálculo da quantidade inicial de uma coleção que sofreu um acréscimo; efetuam trocas de moedas de diferentes valores por cédulas que representam uma dada quantia; resolvem problemas que envolvem uma adição e uma subtração; resolvem problemas envolvendo a multiplicação e cuja ideia é a adição de parcelas iguais.
Excelente	6	91 a 100	Os alunos resolvem problemas cujos dados estão contidos em gráficos simples de colunas.

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS ALUNOS NOS NÍVEIS DE DESEMPENHO

Nível	Rede Estadual	COGSP	CEI	Diretoria de Ensino	Município Escolas Estaduais	Escola	
Insuficiente	1	5,1	5,5	4,5	7,1	12,8	12,5
	2	10,9	11,5	9,5	13,7	17,9	22,1
Regular	3	7,2	7,6	6,6	8,9	9,2	10,6
Bom	4	17,3	17,9	15,9	17,2	22,1	24,0
Muito Bom	5	25,7	26,0	25,1	22,6	17,9	18,3
Excelente	6	33,7	31,5	38,3	30,6	20,0	12,5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - GESTOR

Prezado(a) Diretor(a) ou seu representante legal da EE

_____.

Solicitamos, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorização para a pesquisa “**A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do “Programa Ler e Escrever”**”, que tem como objetivo a análise das concepções e das práticas de professores alfabetizadores participantes do Programa Ler e Escrever, bem como a relação que estabelecem com os saberes instituídos pelas políticas públicas em Educação no Estado de São Paulo.

Esta autorização é voluntária e estou ciente de que este consentimento não acarretará nenhum prejuízo de natureza ética, pois serão preservados o sigilo, a identidade e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e das instituições envolvidas. Também estou ciente de receber informações durante a realização e ao término da pesquisa e que os dados coletados por meio de observação, entrevista ou questionário, serão divulgados para fins exclusivamente acadêmicos, e que os esclarecimentos necessários com relação aos objetivos, procedimentos e benefícios relacionados à pesquisa estão de acordo com os preceitos éticos e legais durante e após o término da pesquisa.

Nome _____ do
representante: _____

Cargo: _____ RG: _____ Assinatura:

Santos, ____/_____/2010

Pesquisadora responsável: Sirlei Ivo Leite Zoccal -- silzoccal@uol.com.br
RG.9.760.089-8 (13) 91272710

Orientador responsável: Profª Drª Sanny S. da Rosa -- ssdarosa@uol.com.br

Instituição responsável: Universidade Católica de Santos

Programa de Mestrado em Educação

ANEXO 11

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSOR

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo em participar como sujeito da pesquisa “**A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do “Programa Ler e Escrever”**”, que tem como objetivo a análise das concepções e das práticas de professores alfabetizadores participantes do Programa Ler e Escrever, bem como a relação que estabelecem com os saberes instituídos pelas políticas públicas em Educação no Estado de São Paulo.

Esta autorização é voluntária e estou ciente de que este consentimento não acarretará nenhum prejuízo de natureza ética, pois serão preservados o sigilo, a identidade e a privacidade dos sujeitos da pesquisa e das instituições envolvidas. Também estou ciente de receber informações durante a realização e ao término da pesquisa e que os dados coletados por meio de observação, entrevista ou questionário, serão divulgados para fins exclusivamente acadêmicos, e que os esclarecimentos necessários com relação aos objetivos, procedimentos e benefícios relacionados à pesquisa estão de acordo com os preceitos éticos e legais durante e após o término da pesquisa.

Nome _____ do
participante: _____

Cargo: _____ RG: _____ Assinatura:

Santos, ____/_____/2010

Pesquisadora responsável: Sirlei Ivo Leite Zoccal -- silzoccal@uol.com.br
RG.9.760.089-8 (13) 91272710

Orientador responsável: Profª Drª Sanny S. da Rosa -- ssdarosa@uol.com.br

Instituição responsável: Universidade Católica de Santos



A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do “Programa Ler e Escrever”

APÊNDICE A

Relação de Dissertações e Teses correlatas com a temática da pesquisa

Nº	Ano	Título da pesquisa	Autor da pesquisa
01	2009	Formação continuada de professores: dos (des)caminhos dos órgãos colegiados de participação às instâncias de gestão das políticas públicas. 01/11/2009	Julio Antonio Moreto
02	2009	A Relação com o Saber: professores de matemática e práticas educativas no ensino médio. 01/05/2009	Denize da Silva Souza
03	2009	Relações dos alunos com o aprender no ensino de biologia por atividades investigativas. 01/04/2009	Guilherme Trópia Barreto de Andrade
04	2009	Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber. 01/02/2009	Liana Pereira Machado Canto
05	2008	Formação em serviço: significado do “Programa Ler e Escrever” numa escola municipal de Ensino Fundamental. 01/07/2008	Conceição Aparecida Celegatto
06	2008	Formação Continuada de Professores no Semi-árido: Valorizando Experiências, Reconstruindo Valores e Tecendo Sonhos. 01/12/2008	Elmo de Souza Lima
07	2008	A relação dos/das jovens com o saber a partir da experiência no programa de inclusão de jovens. 01/05/2008	Dayse Alves Pessoa de Araújo
08	2007	A formação do sujeito e o sujeito da formação: a relação com o saber de professores de classes de educação de jovens e adultos de São Leopoldo/RS. 01/03/2007	Karine dos Santos
09	2007	Móbeis, Sentidos e Saberes: o professor da educação infantil e sua relação com o saber. 01/03/2007	Messias Holanda Dieb

Fonte: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>



A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do “Programa Ler e Escrever”

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO

Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

Madalena Freire Weffort

Todas as questões referem-se ao tratamento dado aos diferentes conteúdos.

- 1) A sintonia com o conteúdo e com o material do Programa Ler e Escrever e o significado que lhe é atribuído pelos professores.
- 2) Procedimentos didáticos que permitem uma mediação entre o sujeito que aprende e o que é objeto de seu conhecimento.
- 3) Intervenção do professor.
- 4) Atendimento à heterogeneidade dos alunos (agrupamentos, atividades diferenciadas, planejamento, avaliação).
- 5) O Conhecimento acerca dos conteúdos a serem ensinados.
 - Práticas de produção de textos e de reflexão acerca do sistema alfabético;
 - Práticas sociais de leitura, escrita e comunicação oral.
- 6) Interação na maneira de se relacionar: do professor com os alunos; dos alunos com o professor e dos alunos com os alunos.
 - O Conhecimento sobre os processos de aprendizagem dos alunos;

- Ambiente alfabetizar e interação dos alunos com o mesmo.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

*A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do
“Programa Ler e Escrever”*

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA CONDUZIR O GRUPO FOCAL --- TEMÁTICAS DE DISCUSSÃO

DESDE QUE NASCI APRENDI MUITAS COISAS...

ONDE	O QUE APRENDI?	COM QUEM?	A MAIS IMPORTANTE
Em minha casa			
No bairro / amigos / parentes			
Na escola			
No trabalho			
Outros			

LEMBRANÇAS DA ESCOLA

AS MELHORES	AS QUE GOSTARIA DE ESQUECER	COMO VEJO A ALUNA QUE FUI

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

POR QUE ME TORNEI PROFESSORA?	COMO APRENDI A ENSINAR?	O QUE ESPERO DE MEUS ALUNOS?	O QUE ESPERO DE MIM COMO PROFESSORA?	O QUE AINDA PRECISO FAZER PARA SER A PROFESSORA QUE DESEJO SER?

O PROGRAMA LER E ESCREVER

COMO VEJO E O QUE SEI DO LER E ESCREVER	O QUE EU CONCORDO	COM O QUE EU NÃO CONCORDO	O QUE EU USO DO QUE APRENDI NOS CURSOS DE FORMAÇÃO (Letra e Vida/Ler e Escrever)

Outros comentários que gostaria de registrar (poderá utilizar outra página):
14/04/2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

**A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do
“Programa Ler e Escrever”**

APÊNDICE D.1

TRANSCRIÇÃO – PROFESSORA ANA

Éeee desde que nasci aprendi muitas coisas. **Em minha casa**, aprendi a pensar antes de agir e ouvir com atenção para depois falar né a minha mãe sempre me ensinava e falava isso com a minha mãe eu aprendi e também aprendi a pensar antes de agir que era o mais importante que ela falava para mim, Sueli primeiro vc pensa depois vc fala, depois vc age para não errar a minha mãe sempre me falava isso e eu aprendi com ela isso.

No meu bairro onde eu morava com os amigos e parentes eu aprendi a ser paciente e aceitar as pessoas como elas são... porqueeee eu não tinha muita paciência assim quando eu via uma pessoa diferentee ou falar coisas com que eu não concordava. É sempre assim, meus amigos falava, ah Sueli você tem que aceitar os outros, cada pessoa é diferente, então você não pode questionar ficar questionando todo mundo...é porque ah aquela menina falou isto eu não gostei só me falou isto, então é melhor você ouvi e aceita né, as pessoas são diferentes, pela frente você vai encontrar muitas gente diferente, então eu aprendi isso com as minhas amigas né e aceita a pessoa como elas são. Elas sempre falavam para mim oh: todas as pessoas são diferentes, você é diferente de mim, eu mas eu não me achava diferente delas né não me achava... me espelhava nelas ee acho que elas se espelhava em mim então não me achava diferente as pessoas que eu convivia...isso.. eu não tinha assim um mundo amplo de convivência, eu estudava com as mesmas pessoas no bairro em que eu morava, euuu então a gente se conhecia todo mundo se conhecia todo mundo era amigo era amigo um ajudava o outro, então não tinha assim aquelaa aquela discussão, aquela briga.

Na escola eu aprendi a interagi e comunicar... as minhas dúvidas né aprendi a interagi com as pessoas pra muda minhas dúvidas porque era muita tímida.. era muita tímida e eu tinha medo de pergunta... as coisas e as pessoas não entender direito ou me

chamar de burra.. que eu ficava perguntando perguntando, eu sempre queria entender as coisas tudo direitinho, então eu tinha medo de as pessoas não terem paciência comigo né, então eu não perguntava, eu fazia e depois não Sueli não é nada assim era doutro jeito, mas é porque eu tinha medo mesmo eu era tímida, então eu aprendi assim ahaa a ser mais descontraída, comunicar minhas dúvidas com a minhas diretoras né, éeee aí eu aprendi sim a ser uma pessoa, interagi com os outros que é, não vc tem que perguntar, mesmo que as pessoas te respondam mal uma hora vc vai encontrar uma pessoa que vai te falar bem responder bem, vai tirar suas dúvidas entendeu, vc não pode deixar de perguntar.Tudo que vc tem dúvida, vc tem que perguntar.

liii no meu trabalho, eu aprendi a ser parceira né, e não trabalhar com individualidade porque às vezes eu fazia umaaa, eu preparava uma atividade nova e dava pros meus alunos iiiii também éeee eu tinha dúvidas assim em algumas coisas naquela atividade eee eu não perguntava...pras meninas né iiiii as meninas falavam assim: não Sueli vamos trabalhar junto vamos montar essas atividades vamos fazer juntas porque se eu tiver dúvida vc tira se vc tiver eu tiro, então nós começamos a fazer...é juntos, porque eu fazia tudo sozinha, né assim quando eu comecei eu não conhecia muito as pessoas, a única pessoa que eu conhecia ali era a professora Lucinéia, então eu sempre conversava com ela né, tanto é que quando eu comecei foi ela que me ensinou o espaço da divisão de dois números na chave, queeee eu não sabia, eu sabia fazer a conta, prá mim, mas eu eu, quando comecei peguei uma 4ª série, então eu não sabia ensinar para eles ah, como fazer a conta de divisão, então ela perdeu o tempo dela depois da aula, sentou comigo, ela tinha filho pequeno mas ela mas ela sentou comigo me ensinou tudo direitinho e eu aprendi os passos da divisão, é ensinei pros meus alunos e deu certo, uma coisa que deu certo, então eeee eu aprendi assim com as minhas colegas de trabalho, a trabalhar mesmo, porque daíii quando eu aprendi que eu tinha que comunicar minhas dúvidas, aí fiquei sempre perguntando, tudo que eu tinha dúvidas eu ia nelas eu perguntava, comecei a compartilhar, interagi né, aquela parceria... foi aí que eu comecei aaaa dar certo porque eu ficava muito nervosa, porque eu sabia prá mim mas não sabia passar pros alunos, então e elas foram me explicando não assim é passo a passo, não pode passar tudo de uma vez, vai devagar, ensina primeiro uma parte, depois outra (e nessa época não tinha nenhum curso de formação - Sirlei), não tinha, não tinha curso, era o que a gente aprendeu no magistério e pronto.

I na vida eu aprendi amar sem cobrar né, só espera retorno, porqueeee às vezes a gente gostava das pessoas e as pessoas nos tratava mal né, iii eu aprendi com a vida isso né, na convivência das pessoas, aprendi amar sem cobrar... retorno; éee eu amo vc mas ... se vc não quiser me amar também... não precisa, sofri muito com isso né mas aprendi, porque o mais importante da vida da gente é o amor (Sirlei: se sabe que eu vejo isso como sabedoria, e a Cora Coralina que fala que o saber a gente aprende nos livros, mas a sabedoria a gente aprende na vida), aprende na vida, eu acho que é isso.né), verdade.

As lembranças da minha escola que eu tenho eu tenho lembranças e muito boas no pré né, porque euuuu comecei a frequentar o pré, eu tinha dois anos que a minha mãe era merendeira no pré, era um pré pequeno que tinha na Fabril ali, então era ummm parquinho particular pros filhos dos funcionários (Sirlei- em Cubatão), é em Cubatão

na Fabril e a minha mãe era merendeira do parquinho e eu tinha dois anos e eu mamava no peito, então ela começou a me leva...né, eu ficava maravilhada assim com as coisas, porque tinha muitos livros, tinha muitas fotografias assim ...nas paredes e eu ficava encantada com aquilo, então eu nem ligava pra minha mãe, minha mãe achava que eu ia chorar tudo, não nem ligava, ficava na sala de aula junto com as professoras. Então com quatro anos de idade, de quatro pra cinco anos eu já tava lendo tudo e aprendi a lê porque todas as atividades que elas davam pros alunos delas de quatro anos, elas davam pra mim. Então... eu comecei a lê, aprendi a lê, me interessava, eu queria saber tudo né, eu queria aprende e ali eu aprendi mesmo a lê, de quatro para cinco anos eu já sabia lê tudo, a cartilhaaa Caminho Suave que na época dava no parquinho, mas era o último ano..., último ano, de seis anos, né ii como eu pulava de sala em sala, aiii eu gostei da sala daquela professora porque ela dava atividade, ela dava livro..pra lê. Então eu lia muitos livros, primeiro livro que eu li foi meu Pedacinho de Chão e Meu Pé de Laranja Lima...eu li esses livros antes de entrar na escola, eu tava no parquinho quando eu li esses livros, porque eu já sabia lê. Então foi muito bom para mim, agoraaa o que gostaria mesmo foi minha época de Shimit, porque minha época de primário eu estudei no Zenon também, sai do parquinho fui pro Zenon, que as professoras queriam que eu entrasse na escola com seis anos, naquela época não podia, só se fosse escola particular...a minha mãe não podia paga. Então tive que fica no parquinho até sete anos de idade, ai fui pra escola que é o Zenon e só tinha quatro salas de aula, era uma de primeira, uma de 2ª série, outra de 3ª e outra de 4ª. E a minha professora foi a mesma...Dona Diná, durante os quatros anos eu peguei a mesma professora e todo ano eu ganhava um livro da melhor aluna da escola...Ai teve um ano que ela falou: não Sueli, nós vamos dar dois primeiros lugares, se não vc vai ganhar todos, então elas começaram a escolher eu e mais uma aluna... né, pra dar o livro esse livro no final do ano que era o melhores alunos da escola. Então éeeee foi muito bom assim, a minha época, eu gostava muito todas as professoras gostavam de mim. Às vezes eu passava de sala em saaala (mas vc disse que quer esquecer a época de Shimit, que quer dizer isso-Sirlei?). Éee, agora eu quero esquecer a época de Schimit, porque no Schimit, quando eu entrei pro Schimit, era uma escola ampla, uma escola grande, eu não tinha aquele carinho das professoras igual eu tive no primário, e eu tive no Zenon...néee e quando eu cheguei no Schimit a professora jáaa falava alto iii gritaaava e a gente ia falar uma coisa (já era ginásio já -Sirlei) era, era 5ª série, era 5ª série. Então, eu eu tinha medo, eu fazia até xixi na sala, fazia xixi na sala porque eu tinha medo de pedir para a professora pra ir ao banheiro. Eu sempre fui muito imatura né, sempre fui muito imatura e eu era (que idade vc tinha nessa, no ginásio-Sirlei) eu tinha onze anos, quando eu fui pro ginásio, eu era uma criançona, uma bebezona, porque assim, das meninas de casa eu sempre fui a mais nova né, e eu fui muito paparicada pelos meus tios, pelas minhas irmãs, pela minha mãe, pelo meu pai, então eu sempre cresci assim, imatura tendo tudo na mão, sempre fui...então eu fiquei com medo do Schimit, eu não quis estudar mais, eu fiquei dois anos sem estuda...porque eu não queria ir mais pra a escola porque eu tinha medo. Ai, depois que construíram o Zenon novo, ai foi que eu fui estuda no Zenon novo, depois eu mudei pra cota, estudei no Maria Helena, onde eu hoje eu dou aula né, estudei lá foi queeee eu fui voltando a minha origem, a ser aquela menina inteligente, a só tirar boas notas na prova, ai quando eu voltei pro magistério, ai sim eu já estava mais madura, ai voltei fazer o magistério no Schimit né, também sempre fui boa aluna; eu tinha até um professor Sebastião de matemática, no Schimit, que até

hoje quando ele me encontra Sueli, minha aluna nota dez; então é muito gostoso isso, né? Muito gostoso. llll, então eu fui uma aluna muito dedicada né, já falei até um pouco sobre isso, eu fui uma aluna muito dedicada, é menos esses anos... que eu passei nooo é Schmit, os primeiros anos né, e no Zenon eu sempre fui dedicada, sempre tirei nota boa, sempre fui elogiada pelas professoras, no Maria Helena também, né tinha um grupo de amigos que a gente...éeee ficava éeee apostando pra ver quem tirava as melhores notas quem tirava a nota mais alta, então a gente estudava mesmo pra tirar a nota alta e ali eu estudava junto com meus priimos, pessoas queee conviveram comiigo. Então foi muito gostoso essa época, muito gostoso mesmo.

Éeee, sobre o programa Ler e Escrever eu vejo... o Ler e Escrever como um programa do governo queee esta dando continuidade do Letra e Vida, só que em sala de aula com os alunos...isso é muito bom, tá dando certo. Éeee eu concordo o que eu concordo éeee com tudo, sem discriminação. É um programa muito bom e que nos ajuda muito em sala de aula, é um material específico e fácil de trabalhar....O que eu não concordo e não entendo também, é porque há pessoas que não gostam e não usam um programa tão bom e atualizado como Ler e Escrever. O que eu uso e que aprendi nos cursos de formação tudo, eu uso tudo e trabalho contar lendas, conto de fadas, músicas, a rotina, a leitura diária, reflexão sobre a prática, planejamento, como fazer a intervenção e a parte teórica que nos auxilia naaa, na prática.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

**A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do
“Programa Ler e Escrever”**

APÊNDICE D.2

TRANSCRIÇÃO – PROFESSORA BEATRIZ

Diferente das colegas, eu não tenho irmãos. Então, eu sou filha única. Então, eu acho até que a carga de responsabilidade é maior, porque a expectativa dos meus pais era muito grande, apesar deles terem pouco estudo. Mas meu pai sempre olhou pra mim, então, é uma coisa, que eu lembro bem, ele lia aquela literatura de cordel, aqueles livrinhos e até dá na novela das seis, agora, que está passando... Acabei recordando isso. Agora, estava lembrando a leitura. Então, ele lia, sim, todas as noites. Ele tinha dois livrinhos, que ele lia, e coitado, eu fazia ele ler todas as noites a mesma história.

Entrevistadora: As crianças gostam demais.

Ai, eu pensei, eu preciso aprender a ler, porque meu pai já não aguenta mais. Você vê a cara da pessoa, que ela está lendo, ali. mas já está de novo essa história, que era a princesa da pedra fina, eu nunca esqueci. E João besta e a geada da lagoa, olha, nunca mais eu li esses livros, ficou na minha memória. E, ai, eu não via a hora do meu pai chegar e eu ficava esperando.

Entrevistadora: Você tem que reescrever essas histórias.

Era rimadinho... Essas histórias eram uma gracinha, e gostosas pra criança. Aquilo me incentivou a aprender a ler. Então, minha mãe me fazia estudar. Tinha essa preocupação, eles estudaram pouco, mas sabiam ler e escrever. Então, eu chegava da escola e eu tinha que fazer cópias. Ele achava que eu só estava aprendendo se estivesse fazendo cópias. O que eu aprendi com eles a respeitar os outros, eles sempre me falavam: “faça com os outros o que eles gostariam que fizessem com

você". Até outro dia, minha coordenadora, a Débora, falou isso comigo na sala, o jeito que eu trato os meus alunos, que é super bem, e eu não mentia. Tinha que ser super verdadeira. Meu pai odeia mentiras. Então, sempre verdadeira, sincera... Então, foi isso que eu aprendi. Então, do meu pai, eu guardo isso daí, graças a Deus, ele é vivo de ler todas as noites. Eu lembro quando ele comprava, na época, a gente comprava material escolar. Chegavam aqueles livros, eu tinha que devorar aquilo tudo, aqueles livros, que eu tinha acesso. A gente não tinha condição de comprar livros, que eram caros. Então, esses livrinhos, ele comprava na feira. Então, quando chegava o material escolar, que tinha aquele livro de português cheio de história, eu lia tudo. Eu falo para os meus alunos, eu lia até rótulo de papel higiênico. Eu lia tudo que eu gostava, devorava, tudo bom no bairro... Como eu era filha única, é claro, os amigos, o companheirismo era a diferença de lidar em grupo. Como você é sozinha, tudo é pra você. Você tem que aprender a lidar com as outras pessoas, a dividir, dividir demais, porque filha única tem duas opções: ou se torna egoísta ou compartilha demais. As pessoas abusam de você. Então, eu era assim abusada. Então, eles acabavam vindo, precisando... A minha casa era sempre cheia de crianças. Minha mãe sempre gostou muito de criança, então, a casa era sempre cheia de criança. Eu ia, na escola, pensava no futuro e, novamente, eu tinha uma amiga... Eu lembro da minha professora da quarta série, mas, agora, eu lembro da mãe da minha amiga: ela tinha caixa de livro maravilhosa, estava recordando isso... Gente, outro dia, eu fui na casa dela, e eu li aquela caixa... Tinha livros de romance, acabou... E ela começou a me emprestar e eu devorava aquilo ali. Escondia dentro do livro da escola pra minha mãe não ver, que eu estava lendo outras coisas, que não eram da escola. Eu lia de madrugada, eu lia debaixo do cobertor com a lanterna, eu lia o tempo inteiro. Eu ia pra escola, o professor via que eu estava lendo, escondendo o livro dentro do caderno. Eu lia muito, então, assim o que eu lembro da parte da escola, eu lembro bem dessa minha amiga que a mãe dela, eu queria ela pra mim, a minha mãe acabava brigando que eu era exagerada. Eu, assim, uma vez, nós fomos passar férias no nordeste, eu tinha uma prima que tinha muitos livros. Acabou, eu não queria sair mais pra lugar nenhum. Livro, pra mim, era me deu um livro acabou. Pode esquecer de mim. eu não tinha essa preocupação. Então, ela ficava pegando no meu pé, que eu não fazia o serviço de casa pra ajudar pra ler. Então, eu pensava, assim, poxa queria ser mãe tão legal. A filha dela não gostava tanto de ler como eu gostava. Então, ela trazia pra mim os livros. Então, aí, tinha aquele monte de livros, e eu ia lendo. E, na escola, eu lembro de minha professora da quarta série, a dona Léia, era assim: uma professora, que quando eu comecei a dar aula, era a professora que eu me apeguei... O que eu coloquei aqui eram as minhas lembranças, assim que eu gostaria de esquecer, eu nem lembrava, aí, escutando as histórias, eu lembrei de uma professora, que eu fiz a quarta série duas vezes, primeiro, eu fui reprovada, porque eu fui transferida de escola e me colocaram em uma sala de alunos repetentes. E eu tinha dez anos, estava mal, a professora ficava na porta da sala conversando com a outra, e a bagunça rolando na sala. E eu não sabia me virar porque eu vinha de uma professora de vários anos juntas. Então, aquilo, aqueles alunos de doze, treze, catorze anos, eu não conseguia... A conversa deles era diferente. Eu não entendia o que eles estavam falando.

Entrevistadora: Você tinha vontade de mudar?

Mudei de bairro. Então, eu fiquei perdida, e acabei sendo reprovada. Ai, no outro ano, eu tive essa professora maravilhosa, dona Léia. E ela incentivava o trabalho e você conseguia nota. Quando ela corrigia a minha prova, ela falava, assim, agora, eu tenho

dez na sala, porque eu fiquei um ano de castigo, não é? Porque minha mãe tirou tudo. Eu repeti, poxa, acabou comigo. Então, aquelas notas eram preciosas e ela me incentivava bastante. Quando eu comecei a dar aula, era aquela professora que eu visava a outra. Eu não consigo. Eu lembro de todas as minhas professoras, mas eu me esqueci dessa. Eu não me lembro, eu não consigo me lembrar dessa. Isso, ela me causou um trauma tanto que eu não gosto de ficar na porta conversando. É eu acho, assim, outra, eu sempre fui muito tímida. Então, era aquela aluna que era muito esquecida. Imagina, no meio disso tudo. Tanto que eu tomo muito cuidado com os meus alunos que são tímidos. Aprendo logo o nome deles. No primeiro dia de aula, já procuro, já olho aquele bem quietinho, deixa eu aprender, porque é muito chato, você fala assim: “qual é o seu nome mesmo?” É de se sentir muito mal, fica lá no cantinho. E aluno gosta de ser chamado pelo nome, de se sentir assim, não é? E essa minha professora da quarta série era totalmente diferente. Ela fazia atividades diferentes, fazia a gente estudar, tinha horário pra tudo. E ela fez eu esquecer aquele ano. E, daí, quando uma colega estava falando do ginásio, é uma mudança muito grande que a gente tem daquela professora tão carinhosa... Há uma totalmente que não está nem aí com você. Muito, então, é uma diferença bem grande e, daí, eu coloquei, valorizei o trabalho da gente dentro da sala de aula. Tudo o que a gente fizesse do pouquinho, não importava, nossa... Você conseguiu, nossa, que beleza! Que maravilha! Então, o elogio, o trabalhar. Então, eu lembro bem assim dela... Já está aposentada. Acho que ela trabalhou até na diretoria, porque quando eu fiz magistério, uma vez, ela foi fazer uma palestra, e ela não me reconheceu, é claro, não é? Mas...

Entrevistadora: E você não se apresentou pra ela?

Ela nunca soube que ela foi a minha referência como professora. Não, ela nem imagina, nem deve lembrar. Bom, no trabalho, respeitar as diferenças como sempre, eu fui bem calada. Eles falam, assim. Ouço muito, falo bem pouco, mas quando começa aquele tumulto, não consigo desenvolver. Se chega bom, muitas pessoas pra conversar ao mesmo tempo, eu já me calo, porque na minha casa sempre foi muito silêncio. Muita gente saía, então, eu acho difícil pesquisar, ler muito não é planejar, é no trabalho. Eu penso, assim, eu lembro da minha sala, que eu tive, em 2002, foi uma sala muito difícil, tanto que eles fizeram eu mudar totalmente a minha forma de trabalhar. Até eu era professora igual às outras. Fazia as atividades, e vinha desenvolvendo. Sempre gostei de novidades, mas não me arriscava. Mas eles eram tão difíceis, mas tão difíceis, tinha um projeto de escola de verão, lembra? Tinha todos esses alunos e eles eram tão agressivos... Com eles, não funcionava que nem as dos outros. Então, eu tive que mudar, ir atrás, começar lendo. Comecei a ler com os meus alunos. Na primeira aula, eu lia pra eles e, aí, eu vi que eles se acalmavam, e que funcionava a leitura com eles. E ia atrás de novidades com eles. Trabalhar em grupo. Tinha alunos bem mais velhos com os bem mais novos, então, foi aí que tudo começou.

Outra Professora: Sala de férias. São os alunos com dificuldades. Eles passam por toda a recuperação durante o ano, recuperação contínua, recuperação paralela. Aí, no exame final, não deu conta: era o dia de repetir, não é?

Isso e eles ficavam assim.

Outra Professora: E eles voltavam a estudar sem ter tido férias.

Então, no trabalho, aprendi muito com os meus pares com os outros professores. Quando a gente tem dúvida, ir atrás, e, aí, me ensina. Eu não sei... Com a Maria José, a gente trabalhava há muito tempo juntas, pedia ajuda com uma atividade diferente.

Como você ensinou isso? Como eu posso passar dessa forma para os meus alunos? Tem uma frase, que eu falo, até para os inspetores, que quando todo mundo sai da sala, meio cansado, e, aí, outro dia, eu estava falando, eu escrevi aqui: qual é a coisa importante que eu aprendi? E eu falei até pra inspetora de aluno, falei: “Olha, qual é a profissão que você sai todo dia, melada de beijo?” Tenho 26 alunos de manhã, 24 à tarde. Eu ganho 50 beijos todos os dias. Eu me sinto muito amada. Foi isso que eu aprendi. Crianças são muito sinceras, quando elas gostam, elas gostam. Então, qual é a profissão? Pensa bem, que todo dia fala assim: “ah, professora, eu te amo. Gosto tanto de você...”. E me dá beijo. Eu penso, assim, eu saio preenchida, e, depois, antes de sair, tem até que lavar o rosto, mais 24 beijos... Gente, nem toda a profissão você sente tão amada. Tem dias que são difíceis, que você tem vontade, não é? Mas, no geral, você é muito amada por eles. Então, você se sente muito bem, e sai feliz. Até outro dia, eu fiquei pensando. Fico de madrugada, vou dar uma atividade pra eles, amanhã, eu gosto de novidade. Bom, lembranças da minha escola... Eu tenho, assim, a união. Como eu não tinha irmãos, a escola era tudo pra mim. Era onde acontecia tudo. Eram as amizades, eram os grupos, eram as festas, era a minha vida social. Era onde? Na escola, porque, em casa, era aquilo. Então, tudo era participação. Eu tenho as melhores lembranças na escola, possíveis... Outro dia, estava assistindo a um programa. Estava passando a blitz, aí, eu estava lembrando: “Meu Deus, eu queria passar. Era muito bom dentro do primário!” Nessa parte, não é? Nem coloquei, aqui, mas o meu ginásio foi maravilhoso, que é a época de amizade, que você anda em grupo, de fazer... A gente fazia teatro, apresentava e montava peça. Escrevíamos... nós mesmos escrevíamos as pecinhas e apresentávamos. Tinha uma professora de História, e eu gostava muito de História. Eu gosto de ler, então, fazíamos debates. E eu gostava, não é? Assim, falou em falar desde que você sabe que vai se (...) jóia. Então, eu ia lá, na frente, assim, eu sempre fui uma boa aluna em Matemática. Então, fazia a prova. Tinha um cabelão, o pessoal ficava puxando a primeira, a segunda, eu me sentia importante, porque já que eu não tinha em casa crianças para ficar compartilhando, não tinha primos da minha idade, eu ficava completamente sozinha. Então, a escola, pra mim, foi tudo, tanto que quando eu comecei a trabalhar, foi na escola que eu estudei no primeiro ano. Eu encontrei até os professores como aluna.

Entrevistadora: Quando te puxavam o cabelo você passava?

Eu pensava deixa só eu responder, calma, só não gostava, assim, foi como eu falei, filho único fica em duas situações: ou você é uma pessoa egoísta, que você acha que não consegue dividir nada, ou você partilha demais, então, tudo se você me dá isto, eu dou mais que você me pede, entendeu? Tem até que eu aprendi, assim, hoje, você não pode dizer sim, querendo dizer não.

Entrevistadora: Tem que aprender a dizer não.

É, você sofre muito com isso, porque as pessoas acabam abusando de você, e você não dá conta. Eu fui uma aluna ótima, mesmo na quarta série, pulando... Era responsável, estudiosa, amiga... Os professores, geralmente, não tinham problemas comigo. Nenhum gostava muito de ajudar as colegas. Eu era aluna no ginásio. Todos iam pra excursão, e eu levava o caderno de Matemática. Ia estudando, voltava, eu era realmente gostava de estudar, é... Eu queria ter sido professora de Matemática, só que hoje, eu vejo que eu tenho mais facilidade em Língua Portuguesa. É engraçado isso. Mas se eu tivesse antes, eu teria feito Matemática, porque eu gosto, assim. Sabe aquela coisa, certeza, a língua portuguesa... Eu tenho minhas dúvidas, não é? Você fica, aí, o que será e a Matemática? Era aquilo exatamente bom. Agora, trajetórias de

formação, porque me tornei professora? Bom, nunca pensei em ser professora. Sou sincera, minha mãe fez a minha matrícula entre contabilidade e professora. Ela pensou, acho que ela vai querer ser professora. Acho que é melhor, e fez a minha matrícula. Tanto que eu poderia mudar no segundo ano, mas eu gostei da turma. Novamente, as amigadas... Gostei e, aí, fui. Eu era boa aluna.

Entrevistadora: E o que era magistério?

Era uma escola particular e você tinha a opção. Tinha contabilidade nessa escola, e tinha magistério. Ela não vai gostar de contabilidade, vou fazer a matrícula dela em magistério, tá vendo, se fosse eu...

Entrevistadora: Você se questionou?

Pra mim, tudo bem. Foi ela, falou assim: “se você não gostar, você pode trocar. Tem a oportunidade de trocar.” E eu gostei, nossa, eu gostava de fazer gráficos. Eu gostava da professora de Didática, mas mesmo, naquela época, eu não me via dando aula. Assim, não pensava em dar aula, tanto que eu demorei uns três anos, depois que eu me formei, pra dar aula. Trabalhava na (Tribuna...). Fiz até terminei o magistério. Fui fazer Pedagogia, mas fiz matrícula pra recursos humanos, que era o que queria fazer. Aí, não fui seguir fazendo Pedagogia. E, aí, eu entrei num projeto, que tinha no Estado. Era de estagiária, que a gente começava como estagiária, na sala de aula remunerada, que é diferente das meninas.

Entrevistadora: É na Pedagogia?

Não, a gente se inscrevia na diretoria mesmo, e eles mandavam pra escola que estava precisando.

Outra Professora: Tipo professora eventual.

Isso, se não tivesse faltado ninguém você ficaria dentro da sala. Isso, pra mim, foi ótimo, porque eu não tinha experiência nenhuma. Ia cair de paraquedas dentro de uma escola. Então, eu ficava onde? Nas salas das primeiras séries. Eu acho que isso faz muita falta, quando a gente começa a trabalhar, que você... Eu tirei muitas experiências das professoras. Tinha um caderninho, que eu anotava. Lá, eu não tinha experiência nenhuma. Então, eu comia com os olhos, não é? Então, a diretora pediu para eu ficar nas salas do primeiro ano. E aquelas salas, que eram bem difíceis, pra ajudar as professoras. E foi daí que eu fui adquirindo a experiência. Quando eu me efetivei no Estado, já não tinha aquelas professoras. Tinha o caderninho. Era a solução, porque eu trabalho à tarde na prefeitura e, agora, lá está chegando o “ler e escrever”... Lembro que ela falou isso, na fala, e eu intervi. Aí, elas me pedem muitas atividades, pra mim, só que dar a atividade para o professor não resolve se você der. Eu tenho aquele caderno de atividade, pra mim, se você não souber aplicar a atividade, aquilo não vai adiantar absolutamente nada. Mas o difícil é chegar nesses professores e falar isso pra eles, que não é só a folhinha que vai resolver o problema do aluno. É tão bonitinha aquela atividade, mas como é que você vai intervir nela, e é difícil as pessoas aceitarem, porque você vai estar intervindo no trabalho do outro professor, não é? E, aí, ele já não aceita pegar a sua atividade: “olha que bonitinha! Dá pra mim uma cópia!” Esse que é o grande ..., que a gente vê, não é? Eu acho, assim, professor, ele tem um grande defeito, ele acha que ele tem que ser perfeito, e ele não aceita críticas, porque ele já fica todo melindroso. É difícil chegar para o professor e ajudá-lo. Ele já não aceita isso, porque ele acha que ele está falhando. O professor não pode falhar, já que eu sou professor, eu sei tudo. Essa é a visão. Então, é difícil, então, como eu aprendi a ensinar, olhando os meus professores experientes com essa situação do professor estagiário, com os meus pares? O que eu espero dos

meus alunos? Que eles sejam capazes de escreverem sem medo, porque eu sempre tive muito medo, porque os meus professores, a gente escrevia para eles corrigirem os nossos erros. Os meus, eu deixo muito livre, não fico pensando nos erros de ortografia. Depois, a gente cuida disso. É mais que eles possam escrever, pôr o pensamento deles, que eu quero que eles possam, que a gente trabalha na comunidade carente, interagir na comunidade deles, que eles possam voltar e ajudar. Saber que eles podem ser capazes. Depois de intervir na comunidade deles, o que eu espero de mim, como professora, eu quero conseguir alcançar aqueles alunos com dificuldades, que quando a gente acha que já sabe tudo e que conseguiu sempre, chega um aluno que é um desafio. Que nem eu tenho uma aluna com paralisia cerebral, na sala, então, ela foi o meu maior desafio. Eu estou com essa sala já há dois anos e eu nunca tinha trabalhado diretamente com criança assim, porque o Estado não prepara a gente pra isso. A gente não tem nenhum curso, de repente chega aquela criança e, agora, o que eu vou fazer com ela, não é? Como trabalhar? Como incluir sem eu excluir? Porque é isso que é difícil, porque eles absorvem tanto a gente que o perigoso é a gente acabar excluindo o restante da sala. E não pode acontecer isso, não é? E o preconceito, porque a amiguinha puxa a perninha e a mãozinha... Então, trabalhar isso com o aluno... Então, são esses alunos que, assim, eu quero, citando aqui, que eu quero estudar mais, fazer uma pós, porque é o jeito de poder ajudar esses alunos... A minha já está quase lendo e eu estou muito feliz, porque ela é, assim, um sonho. Falei, assim, se essa menina aprender a ler, eu acho que eu estou realizada. Bom, ela tem oito, agora. Estão no terceiro ano, está comigo desde o ano passado, mas ela está, assim, já sabe a ordem alfabética... A minha sala aceitou ela numa "boa". Ajudam, são super amigos. Então, ela faz parte do grupo. Ela é aluna, ela não é diferente. Ela não é tratada diferente. Então, é um negócio, assim, ela é uma aluna igual, chega lá, você nem percebe. Só quando ela levanta, quando ela vai andar, ela vai falar, que ela troca e é só que eu vou estudar mais.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do “Programa Ler e Escrever”

APÊNDICE D.3

TRANSCRIÇÃO – PROFESSORA CRISTINE

Na minha casa aprendi organização, carinho pelas pessoas, respeito... Eu acho que, com os meus pais. Eu sou a mais velha, então no começo, só aprendi com os meus pais e, aí, a partir de amigos do bairro, quando comecei estudar, porque eu comecei a estudar à tarde. Comecei já com sete anos de idade. Meus pais nordestinos não estudaram, eles incentivavam tudo, mas não colaboravam com a questão do aprendizado. Então, eu tinha que me virar sozinha, estudar sozinha, trancada no meu quarto, lá, “rasgando papel” tentando sozinha. *(retomei essa fala por telefone com a entrevistada. A mesma disse que*

o Pai, já naquela época, comprava sulfites ou outro papel...e ela ficava tentando escrever e fazer contas sozinha, como não conseguia rasgava o que havia feito e retomava...). Então, o meu começo foi meio difícil. Por isso, não é assim. Ele incentivava a estudar, colocou na escola, mas não dava aquele incentivo de... E não tinha com quem aprender. E mais tarde, logicamente, que eu fui fazendo amiguinhos na escola e fomos formando grupos de estudo, socializando um pouco. E eu tinha um tio, irmão do meu pai, que gostava muito de ensinar. Aí sim, mais tarde, tabuada, ele fez eu decorar... Então, tudo assim, não é? Então, esse irmão do meu pai, que já faleceu por sinal, ele que me ajudava muito, colaborava com o que ele podia, com o que ele sabia também, que não era muito. Não fui incentivada à leitura, não li muito, não me lembro de leituras infantis, tá? Eu não tive isso... nem na escola e nem em casa fui incentivada à leitura.

Na escola.. o que eu aprendi na escola foi ler e escrever o trivial básico, como todo o mundo. Sempre fui uma aluna mediana, nunca fui uma aluna forte. Sempre passei, tirei notas pra passar, mas nunca..., sempre na média...

Entrevistadora: Onde vc estudou? Em São Vicente mesmo e nunca sai de São Vicente, eu nasci em São Vicente e nunca saí de São Vicente e toda a vida eu morei... Meu pai veio do nordeste, construiu a casa, casou aqui e ali ficamos, né? E meu pai sempre foi um homem muito de rua. Então só eu e minha mãe minha mãe. Assim não incentivava nada de estudo. Ela não ligava pra nada, assim de negócio de escola. Então, eu era sozinha, rasgando papel... e ia aprendendo, só que eu aprendi o básico. Só que meu pai exigia que fizesse tudo, assim corte e costura. Então, tinha que saber de tudo por minha conta. Então, tive que fazer curso de bordar, de corte e costura. E, nisso, ele foi falando que eu tinha que ser professora. No começo, ele que foi falando, tinha que ser professora. Mas, aí, eu pensei: é o que eu acho que eu sei ser mesmo, porque eu fiquei aprendendo sozinha esse tempo todo. Ali, rasgando papel... Eu acho que é a única coisa mesmo que eu me imaginava fazendo, era escrevendo e lendo. E, aí, foi o meu incentivo próprio de ser professora mesmo só que assim eu fiz o magistério e não fiz faculdade depois. Parei logo depois que eu casei. Então, eu trabalhei dando aula tudo. Mas só com magistério. Não fiz estudo nenhum, assim curso sim tudo o que tinha em São Vicente tinha muitos cursos, não é? Muitos projetos esses de diretoria de ensino à noite. Esses eu fazia todos. Não fazia faculdade, nada, só fui fazer a do estado quando eu tinha cinquenta anos. Era viúva, aí que eu fui fazer faculdade. Eu nunca tinha feito mais cursos. Eu sempre gostei, principalmente, quando tinha curso de Matemática, que é uma área que eu gosto muito. Então, toda fez que tinha Matemática estava por dentro. Mas assim... nunca fui incentivada a ler, a escrever, Éhhh, eu simplesmente não gosto de História, Geografia e Ciências. Acho que foi por conta disso, não é? Como eu não fui muito leitora, então, as matérias que precisavam de muita leitura eu sempre não gostava. Então, História, Geografia e Ciências, eu sempre tive um pouco de aversão. O meu negócio era Português e Matemática. Era a matéria que eu aprendia já na escola. Não precisava ficar me debatendo muito para aprender e, na escola, eu fui aprendendo. Só eu não tive incentivo à leitura nenhuma. O que eu aprendi mesmo foi o que os professores davam na escola. Então... professoras assim idosas, sempre peguei professoras idosas. Eu sou gozada, eu sou idosa, não é? E cada dia, eu gosto mais de alfabetizar. Eu sou idosa e cada dia eu gosto mais, tanto é que até mesmo uma funcionária da escola falou: *“nossa, só de olhar pra você e ver você com essas crianças, dá um gosto assim na gente, eu fico tão alegre de ver como você gosta”* Dá pra perceber de longe que eu gosto, eu amo. Eu amo as crianças, amo alfabetizar só que eu tive pessoas idosas como professores. Mas pareciam que já estavam para aposentar, como disse a Lígia, e não estava muito dando importância, se eu estava lendo,

se eu não lia... dar aquele incentivo, não é? Então, eu fui pouco incentivada, mas eu gosto muito e sempre procurei fazer os meus cursos no trabalho. Eu aprendi a respeitar a diversidade, porque como é diverso, o povo você fica assim, você discorda de tanta coisa. Mas você aprende com a diversidade a ouvir mais a falar menos. Uma coisa que eu não gosto muito é de falar, porque eu gosto de ouvir. Então, eu vi que trabalhando é preferível você ouvir bastante e falar o mínimo possível, porque sempre nunca dá muito certo você falar muito, não é? Então, eu falo bastante com os meus alunos, mas assim com os amigos, com as pessoas. Eu gosto mais de ouvir do que falar e o que eu achei mais importante no trabalho é respeitar mesmo a diversidade, a saber, a entender que ninguém é igual a ninguém. Então, a gente tem que respeitar a diversidade dos outros. Minhas melhores lembranças de escola foram assim, porque tinha muitas festas e assim passeios fora, a gente ia a Peruíbe, Itanhaém, piquenique que falava antigamente. Era gostoso então, a parte que eu gostava era esse piquenique, e eu era também da cruzada da igreja católica, existia uma cruzada. Era uma roupinha branca bonitinha e a gente passeava muito. Então, era a cruzada da igreja e a escola só, os meus divertimentos. Eu não passeava nem nada. Então, eram só os meus dois e tanto essas duas unidades tanto a igreja quanto a escola faziam muitos piqueniques. Eu aprendi no passear só..E eu gostava das várias amizades. No começo, era só eu, meus pais, depois que vieram os meus irmãos já mais novos. Então, eu tenho mais dois irmãos, já mais novos, mas assim, quando fazia amizade, já ficava feliz, porque eu era muito presa. Meu pai já não deixava sair, então, era eu comigo mesma em casa. Então na escola, nesse espaço escolar, para mim, foi muito bom assim com as pessoas e os passeios.

O que gostaria de esquecer? Assim... eu não tinha muito o que falar para esquecer, então eu coloquei as aulas de História, Geografia e Ciências, que era o que eu não gostava. Eu nunca gostei dessas aulas, então, era o que eu gostaria de esquecer, não é?

A aluna que eu fui? Eu fui uma aluna mediana, nunca fui uma aluna forte.... *(olhou para a Ana e disse:)* Parabéns, não é? Eu nunca fui “primeiro lugar”, era sete, oito, no máximo... Sempre gostei de fazer todos os cursos, mas sempre fui assim, sempre na média. Nunca fui primeira em sala, nunca fui a melhor, mas sempre gostei... e incentivada à leitura, nunca fui. Por isso, até hoje em dia, eu leio muito pouco. Minha coordenadora do momento fica brava. Fala que eu vou ter que ler não sei quantos livros ali. A minha coordenadora, uma senhora coordenadora que eu estou esse ano, principalmente, ela entende muito, mas ela sabe *(olhou para Sirlei)*, a Nazaré entende muito. Foi ela também que fez Letra e Vida com a Sirlei... então ela entende bastante e ela é muito leitora. Ela conta quantos livros leu, e eu fico nervosa porque eu não sou... Eu não tenho muito esse hábito. É muito difícil eu pegar um livro para ler, então isso faz falta, eu sei que faz.

... Então assim, eu gostava, eu ia muito ao teatro. Só que em 2010, eu não fui nenhuma vez. Em 2009 fui em quase todas as peças. Agora do ano passado para cá, eu já dei uma parada, cinema, teatro. Eu gosto de ir e, daí, sair para ver uma peça, se eu pudesse iria todos os dias. É uma literatura que eu gosto mais de usar, mas assim me prender a um livro é muito difícil... computador. Eu não me prendo a tudo que precisa hoje em dia. Se eu ficar meia hora no computador, já enjoa. Então eu sou uma pessoa assim, que não me apego as coisas que precisaria apegar, ou seja, à leitura, então eu leio mais a bíblia e as coisas de escola que eu preciso. A noite eu pego tudo que eu tenho de escola para fazer. Eu trabalho muito fazendo coisa de escola... o que eu puder fazer para os meus alunos eu preparo. Mas assim, pegar um livro fala (...), se eu pegar um livro para ler a noite, depois que eu já faço tudo... aí já me dá um sono e eu quero dormir. Então, eu sou um pouquinho problemática com leitura. Mas assim, eu me dedico os cursos que tem. Eu fiz,

praticamente, todos na minha carreira de professor, que eu já tenho 25 anos. Eu fiz tudo o que tinha que fazer: literatura, principalmente matemática, fiz muitos de poesias. Aqui, em Santos tem uma professora de curso de poesias eu ia fazer. Então, tem curso, eu vou fazer... Agora vou falar... eu estou sentada para ler um livro, eu começo e nunca termino, tenho uma dificuldade enorme também...

Entrevistadora: E para os alunos vc lê?

Diariamente, tanto é que eu compro livros para os alunos. Na sala de aula eu sou outra pessoa, eu falo. Eu comprei agora em janeiro mesmo, nas férias, eu fui na Jambo vi aquele 365 dias de histórias encantadas. Eu estou lendo, uma a cada dia, para os meus alunos porque lá são misturas.

Entrevistadora: Você disse que não leu na sua infância e você agora está lendo...

Eu agora estou pegando essas histórias, exatamente porque agora que eu conheço as histórias infantis, porque agora que eu leio muito para eles e, assim, leio e a gente conversa muito sobre, na sala. Eu tenho muito gosto de ler o que eles pedem. Eu gosto de estar inteirada, então comprei esse livro 365 dias de história, porque lá tem contos, tem fábulas, tem lendas. Então, a cada dia, são diferentes gêneros, não é, que eu sei que é o que eles precisam. Então... eu não leio muito, mas eu tento incentivá-los à leitura, quando tem o horário na sala de aula de leitura para todos, os meus alunos gostam porque eu incentivo. Eu não tenho o hábito, mas eu incentivo eles a ler. Porque me tornei professora? É... meu pai, ele falava que filho tinha que ser um ... pelo menos, um professor. Tanto é que sou eu mesma. Minha irmã é do lar, não estudou, meu irmão também não estudou. Então, só eu mesmo que sou a mais velha, que fiz mais o que o meu pai queria. Eu estudei corte e costura que ele pediu, o bordado e magistério, tá? Então, fiz magistério.

É... eu aprendi a ensinar, estudando e estudando sempre sozinha. Mas sempre estudei e sempre procurei me informar. Agora, depois que eu comecei a trabalhar, já pedi muita ajuda de coordenador de professores. Eu falava que eu iria morrer, aposentar sem alfabetizar, eu nunca quis. Eu alfabetizo de dez anos para cá. Eu passei uns quinze anos trabalhando por classes de terceira série/quarto ano e quarta série/5ºano. Eu tive terceiras e quartas séries, eu tive, não é? Porque eu não queria alfabetizar de jeito nenhum. Só que aí, eu fui para escola que eu não queria sair da escola e só tinha alfabetização para você pegar... lá eu falei: *“se eu não quisesse alfabetização tinha que ir para outra escola”*. Então... vou pegar, não é? Eu vou ver o que é, mas eu me empolguei tanto que hoje em dia eu não me vejo em outra sala.

Entrevistadora: Como você aprendeu a alfabetizar?

Eu aprendi, então, fazendo os cursos mesmo como Letras e vida com o (...) Aprendi, pegando os colegas. Eu fui... no primeiro ano que eu fui alfabetizar. Eu fui numa viagem a Taubaté e a pessoa alfabetizava. Uma amiga que eu tinha lá, professora, alfabetizava. Ela me deu um monte de material dela para eu trazer para casa. Então, eu estudei o material dela para eu começar e, aí, já embalei com letra e vida com o (...) com os cursos que tinha e informações de outros alfabetizadores.

Entrevistadora: E essa professora, essa colega... amiga de Taubaté, ela alfabetizava na mesma linha do Ler e Escrever?

Não, no início que eu comecei era uma outra linha que a gente fala *do ba, be, bi, bo, bu*, tipo cartilha. Então, comecei a alfabetizar, tipo cartilha mesmo, aí que depois foi aprimorando, não é?

Entrevistadora: No magistério, ele também ensinava, não é?

No magistério, era... quando eu fiz magistério foi em 74, era alfabetização na cartilha mesmo, eu trabalhei bastante com cartilha. Eu vim trabalhar mesmo em 2002/2003 que eu

comecei a trabalhar, já mudando a informação, não é? Mas, no começo comecei a alfabetizar mesmo com o *ba, be, bi, bo, bu*, como falam.

O que eu espero dos meus alunos... que eles sejam cidadãos do bem e, se possível, letrados como eu não fui. Que tenham, ao menos, gosto pela leitura como eu não tive. Então, eu falo que eles têm que ser o oposto do que eu fui como estudante. Então, eu tento de tudo para aprimorá-los para serem uma pessoa melhor do que eu fui. Então, eu sempre me dedico ao máximo ao que eu faço para os meus alunos serem melhores do que eu, como aluna que fui.

O que eu espero de mim como professora... que cada dia, aos poucos que ainda me restam como professora, porque eu já pedi liquidação do tempo, e não sei quando virá. Mas assim, já pedi... que eu cada dia me aperfeiçoe mais e que continue e aprenda mais para ensiná-los melhor e faça o melhor possível para eles, porque eu acho que o foco da gente é o aluno e se o foco é ele quanto melhor eu me aprimorar melhor para eles como assim que eles sejam produtores de textos como eu não produzi. Eu nunca fui de produzir grandes textos, porque quem não é grande leitora não é também produtora de textos maravilhosos, não é? Então, como eu tenho essa deficiência, procuro que eles sejam melhores do que eu fui. Então, eu trabalho mesmo na minha sala de aula. Eu não sento, porque alfabetizando eu estou ali um de cada vez, ali a aula inteira... Por isso, quando me ligam como ela (olhou para Sirlei) me ligou ontem, eu não escuto, porque eu estou sempre estou conversando e interagindo com eles, então dificilmente na sala de aula eu escuto o telefone. Mas é porque eu tenho muito gosto, muito carinho pelo o que eu faço. Então eu procuro dar o máximo de mim e aprender todo o dia. Lá, principalmente agora, na escola em que estou, a coordenadora quer me ensinar mais do que a gente já sabe. Ela procura que a gente aprenda mais ainda, então a cada dia eu estou tentando melhorar mais e eu espero que o desenvolvimento deles seja mil, que eles sejam os futuros professores, os futuros "S. Anas".

O que ainda preciso fazer para ser a professora que desejo ser? De preferência ter o hábito da leitura que é o que me falta muito, e vamos agora com a coordenadora pedagógica, quem sabe melhorar. Mas eu tento melhorar a cada dia, já faço com muito amor e carinho tudo o que faço e eu me dedico pra caramba. Eu chego na escola, posso estar com qualquer problema em casa, acabam os problemas. Lá eu não penso em nada, não tenho cansaço. Eu vejo o professor reclamar disso, daquilo... eu não reclamo de nada da minha sala, dando aula eu não reclamo de nada. Estou sempre feliz!

Entrevistadora: Você gosta.

Gosto muito, meu filho diz que tem medo, porque minha mãe vive na cama, eu cuido dela. Meu filho diz que tem medo de eu parar e ficar como a minha mãe, porque ele só me vê na sala de aula, porque ele fala que eu falo com tanto encantamento, com tanto gosto... Sabe é a minha vida, eu não me sinto fora da sala de aula, ainda não sei o que vai ser, mas vamos ver. Eu amo o que eu faço, falar em ser uma coordenadora, jamais por isso eu não posso... Coordenadora ainda poderia até ser, mas eu não estudei pra ser uma diretora, uma supervisora e não quero ser também, não estudei e nem quero. Jamais alguém me tiraria da sala de aula

Entrevistadora: A opção foi essa.

A opção é sala de aula, é aluno. Eu só me vejo na sala de aula, não adianta que eu não sei fazer nada fora da sala de aula.



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

**A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do
“Programa Ler e Escrever”**

APÊNDICE D.4

TRANSCRIÇÃO – PROFESSORA DEBORA

Bom, eu sou a mais velha de seis filhos e, em casa, sempre foi aquele tumulto de gente ... E falando, aqui, o que eu aprendi na minha casa é horário, porque minha mãe tinha que coordenar todos aqueles filhos, e eu que ajudava quando eram bebês. E minha mãe tem horário para isso, tem horário para aquilo, e eu sempre estava nesse horário, ficava olhando e respeitava os mais velhos. Só de olhar, sabe, aquele pai, que fala: só vou olhar ... Era assim... Já, com a gente, para já saber o que ele estava querendo dizer, então, eu aprendi isso com os meus pais, a respeitar, principalmente, os mais velhos e cuidar da pessoa. Não ficar debatendo muito, como a Sonia disse, ouvir mais do que falar. Isso faz, assim, pouco tempo, porque eu era assim: uma pessoa muito agitada e gostava de impor as minhas idéias, sabe, na prática de ensino, na sala de aula.... Ficava certo eu me empolgar, falava, olha, eu dei essa atividade assim... Deu certo e, de repente, eu estava dando para todos e muitos estão há... Uns recebiam com gosto e muitos não queriam nem receber. E eu queria impor, não é? Mas aprendi.

Entrevistadora: Você disse com os seus colegas?

É, com os colegas de trabalho. Eu já estou na outra parte. Ai, você vai separando, mas ela vai separando no bairro. Eu morava até minha quarta série, na zona rural. Morava em um sítio, era uma casinha aqui, outra bem longe. Então, eu que buscava leite com os meus irmãos. Para mim, sabe, aquele leite de vaca (...). Pedro de Toledo, já ouviu falar? Bairro, no fim do mundo... Lá, no meio da mata, acordava de manhã, via, assim: veado, tatu, cobra, era assim... Sai do centro da cidade de São Paulo e meu pai foi pra lá, até foi uma grande diferença, sabe?

Entrevistadora: E quantos anos você tinha?

Eu tinha seis anos.

Entrevistadora: Mas você já frequentava uma escola em São Paulo?

Frequentei meio ano. Só foi uma grande diferença, sim, pra mim, muito grande e lá eram outros costumes, não é? Outro jeito da vida rural, dos moradores das brincadeiras, de tudo, e quando fala aqui, no bairro, com os amigos, eu também queria me impor e levar aquelas brincadeiras que eu tinha que passar para os colegas. Mas aprendi com eles a respeitar o espaço deles, estar aprendendo com eles aquela coisa de casinha... A gente fazia, literalmente, as casinhas, bonequinhas, comidinha... A gente brincava, assim... Então, na parte com os colegas, no bairro com os amigos e parentes, eu aprendi com os meus colegas, assim, a respeitar o espaço deles. Deixava eles brincarem com as minhas coisas, aquelas coisas de criança na escola... Além de aprender a ler, que eu amei a minha professora, se chamava Dona Brasilina... Era uma mãezona, assim, é que nem a Sueli, falou. Foi professora na primeira, na segunda, na terceira e na quarta série. Então, foi aquela mãezona... A filha dela estudava junto na classe e eu ficava com ciúmes, e ela com ciúmes de mim, sabe? Aquela coisa, a filha, aquela coisa, assim, estranha... Mas foi muito boa a minha infância. Eu aprendi a ter responsabilidade com essa professora, ela passava muito isso. Ela passava, assim, beijava a gente... A gente tinha contato físico, sabe? E que eu faço assim? Sou meio rígida em sala de aula, mas quando eles vêm me abraçar, eu abraço, brinco, belisco, beijo.... Assim, beijo na cabeça, porque isso é importante,

eles sentirem, não é? Terem esse contato. Parece que eles aprendem a confiar mais na gente. Eles vêm, contam os problemas deles, e você chega até um momento, que você chora, quando você já sabe o que vai ouvir. Você fala, tá bom! Tia, já sabe aconteceu isso? Isso e isso é (...), então, tá bom, eu falo. Vou pedir pra Jesus pra te ajudar, está bom? Tá tia, e vai passando... No trabalho, eu aprendi a ter responsabilidade, a trabalhar em equipe, a aceitar também as ideias do outros, não só querer que a minha prevalecesse. Mas trabalhar em equipe e buscar inovar no trabalho. Eu vi, assim, que cada vez que eu buscava, eu era assim da forma tradicional. Mas sempre eu quis, como fala coisa diferente, atividade diferente, queria um trabalho diferente... E eu esqueci de falar... E eu já alfabetizava, quando eu comecei a ser alfabetizada. As pessoas que trabalhavam lá, no sítio, com o meu pai, então, já ali, assim, eu fazia assim minhas cadeirinhas, banquinhos de escolinha, a loucinha. Tinha giz, eu ensinava aqueles moços que não sabiam ler e escrever tudo do jeito que a professora me ensinava. Eu ensinava, eles pegavam a minha cartilha, eu tinha sete anos.

Entrevistadora: Nessa época, você já era professora com sete anos?

É, eu ensinava. Então, ali, eu já aprendi. Eu já falava que eu queria ser professora. E meu pai falava assim: “Minha filha, então, vai ser professora?” Então, um presente que eu ganhei dele, assim, quando eu estava na quarta série, ele chegou. A gente morava muito longe da cidade, a máquina de escrever... Aquilo era um sonho. Chegou a máquina de escrever em casa, todo mundo, meus irmãos queriam mexer, e eu não: “vocês não vão mexer na minha máquina!”

Entrevistadora: Era uma inveja.

Era uma (...), mas era pequenininha portátil. Não era aquelas grandes. Era portátil, já pequenininha. Juntou meus tios, todo o mundo pra ajudar a comprar essa máquina. Então, foi assim aquela realização minha. E eu já ensinava nessa época. Eu já ensinava e eu ficava muito feliz de ver assim do jeito que eu aprendi. Eles estavam aprendendo, eu estava passando, conseguindo passar pra eles. Então, esse, eu acho que foi o meu problema, quando eu comecei a trabalhar, porque eu já sabia um pouco de como ensinar e querer passar para os colegas, porque eles faziam passar e, muitas vezes, não ser aceita. É isso que era duro. Bom, as lembranças da escola, que eu tenho são as brincadeiras. Lá, tinham muitas festas regionais. Assim, na região tinha muitas festas. Trabalho de pesquisa escolar, eu gostava de fazer trabalho, mas não tinha muito assim recurso com livros... A biblioteca era, assim, poucos livrinhos. Eu queria e essa professora, ela trazia, ela emprestava pra gente, eu gostava. Achava aquilo lá... Ficava encantada, não é? E minha mãe ajudava mesmo com um monte de filhos e, assim, as coisas que eu gostaria de esquecer é: esses momentos que eu era rejeitada pelos colegas de grupo, não é? Eu queria impor, eu queria falar: “está certo, faz!” Mas não conseguia passar dessa maneira, e hoje eu entendo, não é? Eu compreendo que eu sei fazer muitas vezes, não é, Sonia? A S., minha companheira, aqui de segundo ano, primeira série, vamos falar de primeira série, não é? Na primeira série, ia trocando experiência, trocando atividades. A S., isso que você deu, deu certo ... Isso, aqui, eu dei, L. toma, e eu pegava. Olha, S., isso aqui sabe, e agora é legal, que é CD não é? É chique, que agora é tudo no CD. S. passa aquele CD pra mim? É pendrive..

Outra Professora: Quando está no recreio, eu vou e dou as atividades.

Só no recreio. Ela aproveita, uma professora dedicada, e o que eu não conseguia aprender era Matemática. E, hoje, eu vejo isso no meu filho: a dificuldade que ele tem,

dificuldades de aprendizagem, geral... Só que matemática mais ainda. E eu compreendo porque eu tive isso. E é isso que eu queria esquecer. Então, quando fala em matemática, pra mim, eu não quero nem tanto que agora a gente trabalha.

Entrevistadora: Como que você faz com os seus alunos?

Com os alunos, agora, nesse ano, é por área. Mas como esse ano, eu estou completando 25 anos de Estado, como desses vinte e cinco anos, vinte anos eu alfabetizei na primeira série, então, era mais assim... Eu ficava na parte da leitura escrita, a matemática eu dava... Mas não aquele básico, não é? E, agora, não agora, eu tenho que buscar a matemática. Quando eu pegava a segunda, eu peguei uma vez segunda, terceira série, então, eu buscava... São coisas básicas que a gente sabia. Mas eu pensava, ficava ansiosa pensando: será que eu estou conseguindo passar pra eles, pra eles aprenderem? Ficava aquela preocupação minha, sempre no ar. Então, eu sei que os meus alunos, infelizmente, são melhores em português, e matemática deixava a desejar, porque era uma área que também eu tinha dificuldade. Tive dificuldade e não investia nessa área.

Entrevistadora: Você fez magistério?

Fiz o magistério.

Outra Professora: No magistério, já não tinha matemática.

É, já não tinha.

Entrevistadora: Mas não tinha o ensino da Matemática.

Não tinha.

Entrevistadora: Só tinha a alfabetização?

Só. Desde lá, então, entendeu, já fui... Quando eu soube que eu não tive, fiquei feliz, não é? Isso é o que gostaria de estar esquecendo. Mas não posso esquecer. Tenho que aprender. E eu fui uma aluna também, assim... Eu era comprometida com os estudos, tudo em dia, trabalhos tudo... Eu estudava pra prova que nem a Sônia falava, assim, que tinha dificuldade na parte de História e Geografia. Já essa, pra mim, não era dificuldade. Era matemática, que tinha facilidade. Era decorar, nessa época. Era tudo. Questionário, tinha que decorar, eu tinha facilidade para elaborar as perguntas, tinha até perguntas que eu fazia, que caíam na prova, e eu falava: olha, eu acertei até a pergunta. Então, eu era assim: uma aluna e me considerava uma aluna regular, vai regular... Eu podia ter dado mais de mim, eu sinto que podia ter dado mais, por conta de não querer mesmo ... E outras responsabilidades que eu tinha com a minha família, com o meu irmão. Eu fui professora do meu irmão mais novo.

Entrevistadora: Mas oficialmente?

Foi na escola. Fui na quarta série professora dele e fui professora do meu filho por dois anos.

Entrevistadora: E como você ensinou a divisão com (...) ao mês?

Foi passo a passo, por verdade... E passo a passo e procurando com as colegas. Como você ensina isso. Tinha que ensinar. Ela me ensina faz de conta que eu sou aluna como você ensina isso. Oh Lígia, primeiro, é isso. Você vai fazer, assim... Você explica o que é a chave. Você explica o que é isso. Foi passo a passo, mesmo pra eu poder passar pra eles.

Entrevistadora: Porque saber não é o mesmo que saber ensinar.

Eu tinha dificuldade e não gostava. Foi um desafio pra mim, então, trajetória de formação, então, desde criança, como eu já expliquei, já contei essa parte... E como eu aprendi a ensinar do jeito que a minha professora me ensinava, eu ensinava as outras pessoas.

Entrevistadora: Mas com as casinhas e a brincadeira de escolinha.

Com a brincadeira de escolinha, do jeito que ela me ensinava, caminho suave e, assim, eu ia ensinando os outros. E o que eu espero dos meus alunos é que eles se tornem cidadãos competentes na escolha profissional, que vão desenvolver. Eu acho que tudo isso pra eles estarem nesse mundo, o de hoje, que está tão difícil o campo de trabalho, de emprego. É uma competitividade, não é? Então, aqueles que são melhores, infelizmente, vão ter as escolhas, vão ter lugar no mercado de trabalho. Então, eu espero estar colaborando, da minha parte, com eles nessa área. E o que eu espero de mim, como professora, que eu possa fazer parte dos sonhos deles, que eles possam lembrar, como eu lembro, da Sueli. Como aquele aluno lembrou da Sueli, e que eu consiga transmitir os conhecimentos que eles necessitam de uma forma prazerosa, uma forma, assim, que eles possam lembrar. Eu aprendi, assim, com a professora Lígia. Ela ensinava legal, porque ela ensinava desse jeito não? Assim, impondo não... É aquela... Olha, vocês sabem... Cada um já tem a sua experiência que é você tem que saber. Você tem que saber e não ensinar... Isso é difícil. E o que preciso fazer para ser a professora que desejo ser... Eu me sinto uma pessoa muito ansiosa. Sou uma pessoa muito ansiosa, até a Sônia, fala Lígia, você tem que parar, parar um pouco, parar um pouco... Você é muito ansiosa e tentar cada dia mais melhorar a minha prática, dentro da sala de aula, porque, pra mim, a teoria é necessária. Mas a prática, nós que somos alfabetizadoras, muito mais. É a parte que aonde vai mostrar.

Entrevistadora: Como você acha que pode melhorar mais essa prática, porque agora você já tem prática desde os sete anos?

Isso, sabe quando você deseja coisa nova. Então, eu pergunto para as colegas o que você tem de novo, atividades... Aí, como você dá? Porque é diferente, como você dá essa atividade... É diferente de só dar pra ela, assim, e não explicar... Eu tenho que explicar pra ela como que eu ensinei aquela atividade, o procedimento... É, nesse momento, e o curso, depois, que é pra falar do curso, não é? Esses cursos que abriram mais a nossa visão, nesse campo de atividades, como eu desenvolvi essa atividade com o meu aluno, que está a chave como é que eu vou passar esse conteúdo pra ele. Então, tem coisas, assim, que eu fico buscando... Quero coisa nova, quero coisa diferente, porque fala, já dei dessa maneira, já dei desse jeito, a intervenção no momento certo e, muitas vezes, elas são numerosas, e a gente, infelizmente, não dá tempo pra aqueles, que têm um pouco mais de dificuldade. O ritmo de aprendizagem dele é mais lento e a gente não tem aquele tempo devido... E eu trabalhando, agora, por área, estou me sentindo, assim, quase que perdida.

Entrevistadora: Você ficou com que, Português?

Português.

Entrevistadora: Só Português?

Português, História e Geografia.

Entrevistadora: Como que é isso?

Outra Professora: É mais ou menos pegando o esquema do ginásio. Então, o professor com a carga horária maior de Português, Matemática... Fica um professor pra Língua Portuguesa, outro pra Matemática.

Entrevistadora: Já tem dois professores.

Outra Professora: Já tem mais... Tem quatro, porque ele tem: um de Arte, tem um de Educação Física e é nisso, do primeiro ano, são os especialistas, são os professores de ginásio, desde a época do Chalita, que ele colocou assim (...). E por área, eles têm de

Educação Física, de Arte, que já faz parte, aí, Matemática, Língua Portuguesa e um terceiro, é ou não? Vocês dão Ciência... É só isso ou não?

Outra Professora: Tem uns que dão.

Outra Professora: Matemática, dá Ciências.

Outra Professora: Matemática, só a partir do terceiro ano. Do quarto ano, a minha não é cobrado, não é a alfabetização.

Outra Professora: Só, a partir do terceiro. Esse ano, agora, Educação Física e Arte é desde o primeiro.



A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do
"Programa Ler e Escrever"

APÊNDICE D.5

TRANSCRIÇÃO DA FALA DAS **QUATRO PROFESSORAS**, REFERENTE AO
ÚLTIMO ITEM DO ROTEIRO, ACERCA DO **PROGRAMA LER E ESCREVER**

SUJEITOS: A-ANA, B-BEATRIZ, C-CRISTINE e D-DEBORA

CRISTINE: Então, tudo é o texto... Logicamente, é muito gostoso trabalhar, e eles se empolgam muito. E a gente vê que eles aprendem, só que eles têm um tempo... Têm os alunos que vão mais rápido, e você consegue aquilo... Ele já sabe, ele aprendeu, ontem mesmo com o resto do texto. Mas tem aquela criança mais lenta, aquela mais devagar, mais imatura que, às vezes, parece bebê. Você sabe que ela vai ter uma dificuldade maior. Então, ela conhece algumas letras, mas ela não sonoriza bem aquela letra. Às vezes e principalmente, que, hoje em dia, não se pode falar... tem que falar no contexto do alfabeto. Mas eu vou falar em vogais, que não é pra falar, estou até falando as vogais, principalmente, a sonoridade pra criança é muito dificultosa na hora deles juntarem... Até você falar, "ai", pra eles, e eles saberem que você está construindo ali uma palavra, essa "aí", a sonoridade ainda pesa... então você tem que bater muito na sonoridade. Eu acho assim: "Produzir sim! Eu acho que é muito importante, mas não com tanta exigência, logo de início, que você vai ter uma criança produzindo com dois, três meses de alfabetização. Eu acho um pouco prematuro. "Exagerado" (Complemento da entrevistadora). Agora, até o final do ano sim, essa criança deve produzir, ter a sua própria escrita.

Entrevistadora: Na verdade, o que você está dizendo, se eu posso entender é que essas exigências parciais ao longo do ano...

CRISTINE: Por exemplo, a escola que eu estou, não sou eu, que vou preparar a prova. Não sei o que vem pela frente, entendeu? Não trabalhei ainda lá só, nesse ano, e é a coordenadora que faz a prova, e vai lá se ela vir pro meu

aluno produzir, se mandarem ele escrever: “Parabéns pra você”, tudo bem, que é assim, a gente começa a trabalhar muito com a lenda no quadrinhos. A gente trabalha demais isso, daí então, alguns fixam e vão escrever sem ouvir aquele “parabéns pra você, muitas felicidades”.

Entrevistadora: Não vão saber de cor.

CRISTINE: Outros não vão escrever, outros, vão tão devagar, ainda estão na sonoridade. Esse primeiro bimestre, eu acho que é a cobrança que é muita, apesar de que eu não fixo assim não, eu deixo me cobrarem, por exemplo, eu quero o meu serviço pronto até o final do ano, eu me imponho, me coloco esse tempo. A coordenadora cobra, outro cobra, eu deixo cobrar. Eu explico a minha situação: “a minha sala é assim. Eu quero que eles aprendam, todos cheguem produzindo”. Eu falo isso para os pais. Pai de um ou dois chegam à reunião: “ah, meu filho não sabe ler, mas tem um os dois que não sabem ler, então, deixa o tempinho dele, não precisa correr...”. Eu peguei no município, ano passado, a criança sabia ler todas as provas, ela chorava copiosamente, porque era através de desenhos. Essa criança não conseguia. Tinha um desenho de um fogão, de uma torneira, e de onde vem a água... Ela pintava qualquer desenho, porque os pais correram como falam com alfabetização. A letra, a criança lê, mas não entende o que lê. Gente, não pode ser assim, não pode ultrapassar etapas, queimar etapas. Acho que eles são muito novinhos. A criança tem que, primeiro o concreto, né? A gente trabalha, agora, a Matemática com o material dourado. Então, aquilo ali é ótimo. Tudo bem, você dá o concreto primeiro pra depois pôr na cabecinha deles o que é dezena, a unidade, essas coisas ... Então, eu acho que tem que partir muito do concreto, do desenho, sabe, pra depois você formar essa criança. Você não pode querer que ela produza, em um mês, dois, no primeiro bimestre.

Entrevistadora: Como vê os dos resultados?

CRISTINE: Esses resultados são através de uma sondagem mensal. A gente tem que colocar isso no computador, explicar em que fase os alunos estão, porque eles têm fases...

Entrevistadora: Isso, eu sei. Como você lida com isso, se o aluno não está pronto até aquele prazo.

CRISTINE: Não, eu vou fazer. Dificilmente não chega até o final do ano, quase com essa expectativa... Você, às vezes, fica com um ou dois, ali para trás. Mas

é muito difícil, porque você não vai ter como voltar. O problema é aquele aluno que não conhece o alfabeto, quando o aluno conhece o alfabeto, você faz maravilhas com ele.

Entrevistadora: E a questão do tempo?

CRISTINE: Eu acho que não pode ser muito corrido.

Entrevistadora: Vocês querem comentar?

DEBORA: Cada um tem um ritmo de aprendizagem. Alguns tem mais. Vai ser legal ver quem é o mais lento produzir, mas não como ela falou. P'ra mim, "ai", já é uma produção, porque ele já está produzindo de uma pequena frase do "ai", ele vai conseguir escrever o "ai", mas ele teve a intenção "ai meu dedo dói", ele escreveu: "ai meu dedo doeu" não corretamente. Mas, daí, ele produziu. Ele colocou uma produção. Eu vejo pela ótica, assim, da avaliação. Chega no parâmetro de avaliação, porque a minha classe foi...

Entrevistadora: Mas você concorda em relação à cobrança externa. Essa cobrança atrapalha o trabalho?

CRISTINE: A cobrança sim, por causa do tempo, agora, se chegar no primeiro bimestre, pode chegar a coordenadora, a diretora, quem for, a especialista, e falar: "seus alunos estão produzindo?". "Estão", eu respondo: "Eles estão produzindo", porque quando chegaram aqui, só sabiam o alfabeto. A junção não sabiam e, agora já estão sabendo, já estão produzindo alguma coisa, eles não estão zerados, não é? E eu tenho essa...

Entrevistadora: Você entende a produção de que maneira então?

DEBORA: Eu entendo produção se você contar algo...

CRISTINE: Eu acho que produzir, é redigir. Vou colocar aqui uma fruta, e dizer: "fale sobre essa fruta".

Entrevistadora: Mas você pensa nisso sem erros ortográficos e gramaticais?

CRISTINE: Sem erros ortográficos não, porque acho, eu acho que é até a 4ª série. A cobrança de erros. Eu tenho criança minha, que escreve com dois "rs" iniciais porque começa forte que a gente fala. Sabendo que está errado aquilo, tem que tirar devagar, mas ele está sabendo escrever, não é? Essa a minha cobrança.

Entrevistadora: O que você chama de produção é de "texto", já é no sentido organizado e você está considerando um processo uma coisa intermediária que está, aí, já conduzindo?

CRISTINE: É o começo exatamente.

BEATRIZ: Acho que esta questão do tempo é uma questão de escola, porque eu não sinto, assim, essa cobrança na minha, sempre partindo do coletivo das crianças, se eles não sabem escrever, nós seríamos as culpadas. Eu não tenho essa preocupação não. Na minha escola, é bem tranquilo, assim, essa ideia de cobrança “rapidez” que o aluno no primeiro bimestre já esteja desenvolvendo, não. Acho que vai mais tranquilo.

Entrevistadora: Você está dizendo que talvez, seja uma questão da instituição. “Foi pressionada por outra por outra professora que.....”

CRISTINE: Isso é da escola.

CRISTINE: Quem vem de fora é que faz sempre essa pergunta. A Sirlei me fez essa pergunta, em maio do ano passado. É uma pergunta que quem vem de fora faz pra gente sim, depois de Ler e Escrever a gente ouve muito essa pergunta.

CRISTINE: Produzir do oralmente...Ela não exigiu que tivesse. Ela fez essa pergunta, ela chegou lá na sala, e perguntou: “já estão produzindo?” Não estavam produzindo, “alguns já tinham a escrita alfabética”, mas não estavam produzindo. Então, até o meio do ano, eu costumo responder não pra “esse está produzindo”, porque, pra mim, produção é um texto maior.

Entrevistadora: E como é que você sente isso na sua escola?

BEATRIZ: Na minha escola, bom, eu não sinto essa cobrança de que eles têm que estar produzindo, porque o que eu acho importante é produzir oralmente. Mas tem que primeiro produzir oralmente, tanto que eu lembro, uma vez, de um aluno que ele escrevia assim muito mal, mas ele tinha uma ideia tão legal, contando assim. Quando esse menino começar a escrever, era até o filho da servente da escola, era um excelente aluno. Ele já estava na segunda série, então, ele estava assim, porque oralmente ele produzia muito. Ele contava histórias, ele inventava histórias maravilhosas, mas, na hora que ele ia escrever, não acompanhava, não conseguia. Mas ele já tinha, realmente, quando ele começava, foi de acordo com a minha sala.

CRISTINE: A alfabetização no começo tem o problema da hipersegmentação, ou seja, escrevem tudo grudado quando fazem uma frase. A gente dá muita atividade pra tirar essa segmentação. Tem no livro “Ler e Escrever” tem... E a gente dá muito, porque eles, logo que aprendem, não têm noção da separação

entre uma palavra e outra. Exemplo: “Amininaébunita”. Fica tudo grudado.

ANA: Eles escrevem junto, agora, eu já concordo com ela (olha para o sujeito B). Eu acho que o meu aluno produziu uma frase, produziu uma palavra, pra mim, já é uma produção.

CRISTINE: Legal, você não é muito exigente.

ANA: É uma produção, porque todo o dia a gente faz uma leitura inicial. Agora, eu estou colocando, duas vezes por semana, eles fazerem a leitura. Eu achei meio engraçado, assim: “professora, mas a gente vai ler o livro? Vocês podem contar a história que a mamãe contou, o papai contou, que vocês viram na televisão”. Então, teve uma aluna minha, que ela trouxe o gibi da Mônica jovem pra ler. E eles querem, mas eu não posso ler amanhã e ela trouxe o gibi da Mônica jovem e ela contou a história e foi passando a folha e foi mostrando para o coleguinha e ela foi contando aquela história com uma desenvoltura que parecia que ela estava lendo mesmo aquela história que estava no livro. E toda vez que eu conto, que eu faço a leitura, todo o dia que eu faço a leitura, eu mando eles contarem a parte que eles mais gostaram em forma de desenho. Se você pegar o caderno dos meus alunos, você vai ver que na parte da data sempre tem o desenho que é da história que nós contamos. E eu já peguei várias vezes no recreio, quando eu vou buscar eles, eles contando aquela história para o outro coleguinha.

Entrevistadora: De outra sala?

ANA: (afirma com a cabeça que sim) A professora contou hoje da Branca de Neve é diferente do que eles sempre comentam isso: “Professora, essa história é diferente do CD, é diferente do que a minha mãe contou. Tem mais coisas...”. Então, eles contam a história assim. E eu peguei o livrinho que a minha aluna trouxe da Mônica jovem e ele ressalta muito “o pai do Cebolinha”, e eu percebi que ela falou assim... O pai do Cebolinha e deu uma parada e respirava, depois, quando deu a hora da saída, eu fui falar com ela, se chama Isadora. Falei assim: “E, aí, Isadora, você gostou da história? Gostei, professora. Quem te contou essa história? Foi minha mãe. Pensei que tinha sido seu pai, porque você fala muito do pai do Cebolinha”. E aí ela abaixou a cabeça e ela falou: “meu pai não mora comigo, professora, e minha mãe quer por meu pai preso”. Foi o que ela falou com essas palavras: “porque meu pai não quer dar meu dinheiro, estou sem pensão, e meu pai não pode vir me ver, porque se ele vir,

meu avô vai bater nele”. Então, uma coisa que fica na cabeça da criança. Ela reproduz, fica na história. Ela passa aquilo na história, entendeu? Ela passa aquilo que ela tem vontade do pai dela fazer como o pai do Cebolinha fez, ali na história, que o pai do Cebolinha ajuda ela, passa isso pra sala. Então, eles produzem também, oral, contando história. Eles produzem também oralmente.

CRISTINE: Na hora que vem, uma prova para eles fazerem, não é oral, logicamente, que a gente trabalha oralmente, é uma delícia ouvir eles falarem, cantarem, eu quero muito a gratidão... aos meus alunos, como diz a minha coordenadora: “no primeiro momento, a leitura inicial tem que ser prazerosa pra eles começarem um bom dia de trabalho”. Então, ela não quer, vamos supor, que eu questione a primeira leitura com eles. Deixe eles assimilarem e no máximo dê alguma explicação assim superficial, porque ela diz que é só uma leitura prazerosa, depois, eu faço uma leitura compartilhada, um outro tipo de leitura na sala de aula, e vou para as perguntas/ questões para eles dissertarem e falarem. Agora, a primeira leitura inicial é uma coisa que eu não tinha aprendido, foi isso que não é pra fazer: “muitas questões com a primeira leitura,” não é pra questionar, pra perguntar, e eu usava a primeira leitura, também pra perguntar sobre o personagem para os alunos. E a minha coordenadora disse que a primeira leitura é uma leitura prazerosa, que essa leitura inicial não requer cobrança. O aluno sabe como é o personagem, então, diminuir essa minha ..., porque eu já, desde a primeira leitura, eu já conversava, “já aproveitava”, então, eu me polio agora que eu aprendi esse ano, porque eu não sabia.

Entrevistadora: Então, surgiu, aqui da minha memória dos relatos, essa questão que a S.*Cristine* traz: a questão da cobrança interna em relação ao tempo. E, ai, você diz que não concorda muito com essa cobrança, porque você vê um tempo maior. Aí, surge uma questão do meio do campo conceitual. O que você está entendendo por produção, lá no fundo? Eu acho que esta postura não difere muito do que você está querendo, ou pedir um tempo maior pra fazer outras atividades. Mas que outro aspecto você teria pra colocar na coluna do não concordo. Teria alguma outra coisa?

CRISTINE: Não teria não. Eu, pelo menos, não tenho, eu gosto muito. Eu trabalhava demais as revistas, que eu acho importante, a cruzadinha, porque é um monte de cruzadinha que a gente trabalha, agora, um monte de listas, um

monte de caça palavras. Então, antes, uma vez na vida, eu fazia cruzadinha.

Entrevistadora: Antes é quando, S.?

CRISTINE: o antes é 1998, 1999, que eu não fazia isso. Com a cartilha na mão, quando eu não tinha formação, eu não lembrava, deixava um pouco esquecido esse negócio de cruzadinha, e de ver que é uma coisa prazerosa pra eles, assim, de montão listas então eles amam. Essa semana, lá, a panela estava com doces e salgados... Pra eles separarem doces, em uma coluna, salgados na outra, e aquilo, pra eles, é, assim, um tenta ler o outro ajuda. Então fica, assim, agente vê que um que não sabe quer aprender, quer sintonia um com o outro. É a formação de duplas. A minha sala, que é uma classe pequena, já são sentados juntos. Mas eu faço algumas modificações na hora do trabalho. Às vezes, porque eu coloco um que sabe um pouquinho mais, com um que sabe um pouquinho menos ou dois que não sabem nada, um não tem como colaborar um com o outro. Ali, sabe, quando um tem que colaborar com o outro, as duplas devem ser produtivas, que falam, não é? Então, a gente dá uma mesclada nisso. Eu não trabalhava, e vi que é a coisa mais gostosa que tem é caça palavras, listas, cruzadinha... A criança, que conhece o alfabeto, pode ainda não sabe ler, mas ela vai, e aponta: “professora, sal começa com essa letrinha aqui “s”, não é? Então, é esse aqui que é o sal?” Então, ela começa dali a querer a ter vontade de aprender. O alfabeto móvel.... coisa que eu não usava. Eu acho, assim, o alfabeto móvel maravilhoso, principalmente, para aqueles casos que demoram mais, entendeu? Então, você mais pra frente com o que já entendeu o alfabeto, pega os que não entenderam, faz uma reuniãozinha com o alfabeto móvel. Nossa, aquilo ajuda muito! Eu concordo com quase tudo do Letra e Vida. Só acho que assusta um pouco a primeira sondagem, porque, por exemplo: “brigadeiro, professora, como se escreve? Brigadeiro, não conheço...”. Eles se assustam. Eu, no começo não aceitei, quando eu fiz o curso, começar assim com sílabas, polissílabas e vir pela trissílabas, dissílabas. Mas depois, eu vi que funciona.

DEBORA: mas antes do Ler e Escrever, já existia o tal do construtivismo, que foi a onda do construtivismo que foi aonde eu entrei, descobrindo essas coisas aí...

Entrevistadora: Como foi isso, na sua vida pra você?

DEBORA: Então, no começo, o que me ajudou a entender a dar nomes e

nomenclatura, aquilo que têm as hipóteses, eu não sabia. Então, olha esse aluno, como ele escreve, ele não sabe nada. Escrevia brigadeiro e colocava o b, g, i, o. E eu pensava: “ele não sabe nada”. Hoje, não, a gente sabe que ele está ali, em alguma hipótese, ali... Então, você pode pegar e preparar atividades pra que ele avance na hipótese. Então, isso me ajudou demais no embasamento teórico.

CRISTINE: Mas na primeira, eles nem colocam as letrinhas que eles sabem. Eles ficam apavorados, só de você ditar o “brigadeiro” pra ele, “refrigerante”... Eles acham as palavras na sondagem. A gente que monta a sondagem, mas tem que ser da polissílaba até chegar na monossílaba sílaba e do mesmo campo semântico, e uma frase se for fruta, só fruta, se for objeto, só objeto, se for doce, só doce... Então, ela tem um campo semântico pra fazer. Mas a primeira; depois, eles percebem alguns sonsinhos, eles registram. Mas, na primeira, eles registram qualquer coisa gente, porque eles ficam apavorados com aquele refrigerante, mesmo avisando pra eles: “vocês vão escrever o sonzinho que vocês entenderam como vocês entenderam, não é pra nota”. A gente explica mil, mas vê que eles apavoram porque com a professora, nos primeiros dias de aula, dita.

DEBORA: Mas aqueles que já conhecem o alfabeto, na hora que você toma a leitura, você vai ver que o “brigadeiro” ele vai ler. Você descobre se ele tem valor, se não tem. Por isso que coloca só as consoantes, só as vogais...

BEATRIZ “Eu estava pensando assim, como eu não sofri com o construtivismo. P’ra mim foi bem natural. Eu não gosto de coisas iguais. Aquilo me deixa, assim, imagina... Os alunos, todo o dia a mesma coisa... Então, pra mim, o construtivismo foi um máximo, porque você pega as atividades, joga tudo fora, porque eu não quero nem ver ano que vem, a gente busca outras coisas na vida. Eu falei assim, eu não trabalhava construtivismo, não conhecia. Assim mesmo, e eu fui atrás, comprei livros, comprei uma coleção maravilhosa que não tem a edição que é do Rio Grande do Sul. Foi indicada pela professora, na sala de recurso, que falava tudo sobre o construtivismo. E uma coleção até de educação infantil.

Entrevistadora: Isso foi quando?

BEATRIZ: 2002, eu já estava dando aula. Então, quando eu fui fazer Letra e Vida que eu comecei em 2005, não foi uma coisa assim “nunca vi”, porque eu

já tinha lido já estava explicando sobre sondagem, listas... Essa Professora Ingrid, da quarta série, ela dava ditados todos os dias; achava que estava certo, todo mundo tinha que aprender a escrever. E eu mudei, então, não vou seguir o mesmo caminho. Eu vou mudar o negócio aqui. Então, lista de tudo o que você possa imaginar. Então, assim, quanto mais... Aí, começou, a minha colega começou a fazer o Letra e Vida primeiro no ano de 2003, que ela fez primeiro, porque eu tinha quebrado o meu pé, estava afastada. Fiz o segundo. Não fiquei assim... Olha, estou aprendendo isso. Olha, tudo está nesse livro. Esse livro é maravilhoso. Tem professora que tirou Xerox, mas ele já explicava tudo isso. Tinha até uma fala da secretária do Rio Grande do Sul que, às vezes, as coisas não dão certo, porque quem primeiro boicota somos nós, professores. Mas a gente sabe que nas escolas acontecem isso. Boicota e não quer mudar. Não querer nem um ovo... Eu sempre trabalhei assim, não é? Deu certo com os meus alunos. Eu fui alfabetizada dessa forma, e não vou mudar... Os meus alunos já sabem que sou assim. Aí, você não dá chance.

CRISTINE: Tem uma professora que disse até no ano passado que não ia mudar. e pegou alfabetização, ela está mudando... Só que eu tenho uma outra amiga que ela não vai mudar.

ANA: Se eu aprendi o ba, be, bi,bo, bu, porque meus alunos não podem aprender? Teve um dia que eu cheguei em casa nervosa, porque mudança sempre dá medo, e meu esposo falou: “o que está acontecendo? Eu estou nervosa, porque querem mudar tudo, meu jeito de dar aula. Querem que eu dê de um jeito diferente...”. E comecei a conversar com ele e ele só me ouvindo, só me ouvindo. E aí, ele parou e falou assim comigo: “as coisas mudam, o mundo evolui, as crianças de antigamente nasciam com o olho fechado, agora, já nascem querendo falar...”. Então, as coisas mudam e como o meu marido é pastor, ele tem muitos esboços de estudos. Ele tinha um esboço que dizia assim: “as coisas podem mudar, aceite a mudança”. Então, ele deu aquele esboço para eu ler. E, aí, eu fui aceitando tudo aquilo, e disse: “é, você tem razão. Não vou mais me estressar com isso. Não vou tentar fazer... Se não der certo hoje, vai dar certo amanhã”. E ele começou a falar comigo: “você tem que entrar na realidade, hein? Tem que aceitar e dizer acabou. Não tem que questionar”. E foi, aí, que eu comecei a aceitar mesmo.

DEBORA: O que é bom para os alunos é a liberdade deles se expressarem na

escrita, sem medo, porque, a partir daí, vamos trabalhar. Eu sei o “c”, eu sei o “d”... Eu oferecia só aquelas palavras, porque eles também poderiam estar aprendendo naquela época, do jeito que nós ensinamos hoje. São as mesmas crianças, as mesmas capacidades... Então, eu vejo que eu tenho que dar liberdade de expressão pra eles.

Entrevistadora: Você concorda que deu liberdade pra eles?

DEBORA: Dei bastante e como recurso também.

Entrevistadora: Como bagagem também, não é?

DEBORA: Antigamente, não tinha computador. Acho que as crianças já trazem muito. Então, você não pode ficar no “babá é boa”, se eles já trazem outra coisa de casa. Já vem com aquele computador, já viram muita coisa, já abriram joguinhos. Eles veem com muitas atividades de jogos, aí, você vê que não vai dar certo, porque as crianças trazem...

DEBORA: Os jogos estão até em inglês.

Entrevistadora 2: Só pensando um pouquinho, lá no meio do Letra e Vida, em todos esses anos, vocês veem que o trabalho pessoal de vocês era preparar, por exemplo, uma boa situação de aprendizagem, uma atividade de leitura, uma atividade de escrita, diferenciar quanto uma atividade, envolve tanto leitura quanto a escrita. Isso nos livros didáticos, às vezes, não ficava muito claro e, assim, em relação ao material “Ler e Escrever” auxilia nesse sentido, na prática, no planejamento?

CRISTINE: “Ler e Escrever”, por enquanto, é só ler e escrever, mas no ano passado não sei se você conhece tinha o ler em laranja.

Entrevistadora: É um livro didático?

CRISTINE: Todos eles são didáticos, não é? Mas esse ano chegou para nós o “Ler e Escrever”. Mas tem um outro ler que é LER. Aquele foi muito bom para chegar na parte de produção, aquele é bastante...

Entrevistadora: Que material é esse?

CRISTINE: É um livro didático que está dentro do Programa. São os livros que já estão dentro do Programa. São os livros que já vêm com tudo que a gente tem que trabalhar, mesmo esse “Ler e Escrever”, ele tem...

Entrevistadora: Esse “Ler” é qual “Ler”?

Pesquisadora: É um livro didático, não está dentro do Programa. Pelo que entendi é um livro com concepção e conteúdos semelhantes ao do Programa.

CRISTINE: Então, lá no morro, a gente trabalhou em conjunto com um deles esse ano, não?

ANA: Esse ano, quando veio pra nossa turma o “Ler e Escrever”, eu fiquei preocupada, porque eu falei: “gente, tem o meu nome, no ano passado, no segundo ano, foi maravilhoso. Primeiro ano, não. Eu só trabalhei a primeira parte: a do alfabeto para formar palavras”. Eu gostei. Esse sim estava ótimo.

Entrevistadora 2: Mas você já recebeu?

ANA: Já recebi sim, muito bom. Eu gostei.

CRISTINE: Tem um vermelho, um laranja, para o 1º ano é muito forte

Entrevistadora: Deixa eu fazer uma pergunta pra vocês que é fundamental, antes de saírem e é o seguinte... Essa questão no uso eu vi cada uma bem... É lá no Programa Letra e Vida e “Ler e Escrever”, assim como o da formação, ele tem objetivo de fazer essa formação. Está claro pra mim, que esta formação está sendo feita, no caso de vocês, cada um, a seu modo, no seu ritmo, no seu tempo... Aí, tem convicções próprias e tem afinidades com aquilo que aprendeu. Mas também cada um tem o seu modo de trabalho específico. Então, o que interessa, pra gente saber, é, assim: O uso que vocês fazem daquilo que aprenderam. Quando, você disse que não sabia interpretar a escrita de uma maneira não convencional, quer dizer, você olhava e dizia que a criança não está escrevendo. De posse de um conhecimento teórico, conceitual, você olha para aquilo e identifica que ali está escrito, está evoluindo o que um professor diria que não. Então, você está usando, neste sentido que eu estou dizendo, usando um conhecimento que adquiriu em um curso pra poder interpretar. Então, a palavra “uso” que nós estávamos falando, aí, é, neste sentido, não só o uso do material, necessariamente, é o exemplo pra explicar melhor o que a gente está entendendo por “uso”. Então, queria ouvir um pouquinho de cada uma como que vocês usam aquilo que aprenderam e, também, assim se só ficam no material tem o material... como que é isto? Vamos ouvir a A. (Beatriz) primeiro.

BEATRIZ: Bom, eu faço uma coisa que, pra mim, me ajudou bastante. É, pra que serve aquela atividade? O que eu quero com ela? Porque antes, eu não tinha esse olhar, achava esta aula interessante e vamos, lá. Mas, hoje, eu penso, eu quero que com essa atividade meus alunos aprendam a ler. Então, vou buscar uma atividade que seja de leitura. Agora, vamos focar na escrita

dele. Então, vamos procurar uma atividade que possa tornar um escritor. O fato de saber que eu lendo todo o dia pra ele, eu vou estar ajudando, foi uma coisa que por mais que eu fizesse, mas eu não fazia com essa idéia, eu não tinha, eu achava que já estava legal com a sala, e estava ali e tudo bem. Mas não focava nas histórias que, quando ele começasse a escrever as histórias, que iriam surgir dali, outra coisa assim pra mim, que eu sempre tive dificuldade em Língua Portuguesa, a parte de ensinar gramática para eles, que eu acho muito interessante o Ler e escrever. E que eu sempre volto pra dar uma olhadinha... Tem a folhinha lá, pra procurar mesmo se tiver solta, porque como ensinar, pra eles, tudo tem que ter um porquê. Então, isso foi muito legal, porque se usa o “m” antes de “b” e “p”, toda aquela fase da ortografia pra ensinar pra eles... Isso, daí, nossa, me ajudou bastante, porque, agora, eu estou sabendo algumas coisas. Antes, eu não sabia. Agora, eu aprendi e foi ótimo. Então, eu do curso tem aquela parte de ortografia que fala bastante, porque eu nunca tinha aprendido ortografia com esse olhar. Quando você estava na escola, mas aquela parte da gramática em si, das regras, e hoje, para os pequenos, você já vai falando, porque a gente usa e eles pegam com uma facilidade e vão escrevendo melhor sem tantos erros. E aprendi, assim, que eles são capazes de escreverem mesmo sem saberem que ali tem algo escrito. Nas primeiras reuniões, eu explico para os pais que a criança não está comendo letrinha. “Olha, está faltando letrinha. Eu digo não”.

Entrevistadora: Você virou especialista.

BEATRIZ: hoje, na escola, em que eu trabalho, praticamente, todos trabalham dessa forma. mas há algum tempo atrás, era difícil você trabalhando assim. o pai não aceitava, porque ele era alfabetizado com “ba, be, bi, bo, bu”. “Como que a professora não está dando isso? Como que eu vou ajudar o meu filho?” Mas eu ajudo o filho dele, eu digo: “pai, como você vai me ajudar? Tudo que o seu filho vê escrito, por aí, a letra bastão”..., que é complicado para os pais, porque eu não consigo tudo isso deles poderem usar, então, eu ponho na lousa, faço o pauzinho, dá o polissílabo, como ele é pré-silábico o valor. E eu explico para os pais, na primeira reunião, quando eu estou no segundo ano, eu nunca tive problema com os pais irem lá. Sabe por quê? Eles têm que ter confiança que você não está fazendo uma bobagem com o filho deles, porque senão eles ficam perdidos. Então, se eles sentirem confiança na tua fala, eles

te ouvem, eles te obedecem. E é isso, o professor sabe o que está ensinando, não? “Mas a professora falou que ia acontecer assim”. Aí, eles vão ver que o que eu estou falando é verdade. Eu deixo dever de casa: “faz um ditado com o seu filho, vai ver como é que ele vai escrever. Vê se ele não vai... Ele vai mudando...”. E, aí, eles nunca foram lá, como, às vezes, acontecia em algumas classes: o pai bravo, porque ele não estava dando... Agora, a gente não vê mais isso. Sabe o que a gente vê, agora, o contrário. Eles questionando, quando o professor.... Todo o mundo teve que mudar, que eles questionam o contrário que a escola é um grupo, não é? E que trabalha todo mundo dessa forma. Se veem um professor que não está trabalhando, os pais veem questionar, porque que é diferente.

DEBORA: Esse material que nós fazemos a rotina, eu procuro usar o material de duas a três vezes por semana. E o que aprendi no “Letra e Vida” muitas coisas, eu já fazia, mas não sabia o nome das coisas, que eu estava fazendo. Aí, tem intervenção naquele momento da leitura. Essas coisas... e eu acrescento com atividades diferenciadas. Tem os meus colegas, agora, temos um computador, tem um *site* que a gente pesquisa e procura as atividades.

Entrevistadora: Vai além do material?

DEBORA: A gente vai e oferece diversas atividades.

Entrevistadora: Essa informação te ajuda a ampliar com o uso.

DEBORA: Isso me ajudou bastante.

CRISTINE: E estava, além dos livros didáticos, vem as revistas picolés, os gibis. Então, eles têm a diversidade. Então, a gente não fica fora de..., já faz parte, então, os gibis, os picolés, a revista Recreio. Então, eles têm noção de muitas coisas. Então, não só o material didático deles, não só os livros. Então, a gente sabendo disso, já faz as atividades, vai em outros *sites*... Então, a gente pega esses *sites* e lá, a gente encontra as atividades diferenciadas que eles vão ficar felizes de ver, que nessas edições têm bastante atividades com histórias infantis e contos, essas coisas..., sabendo que está no *site* é uma maravilha.

ANA: Então, foi assim muito proveitoso. E eu trabalhava, também, eu gosto muito de projetos. Então, eu trabalhava muito em projetos em casa. Sabe, projeto da Páscoa, projeto de nomes. E, então, no ano passado, eu montei um livrinho com eles, só de listas... Então, nós fizemos listas de frutas pra eles

escreverem, listas dos nomes dos colegas da sala, lista de brinquedos, lista de brincadeiras, lista das histórias contadas. Trabalhei muito e, assim, cada trabalho que eu dou, é projeto Frutas... Então, cada trabalho, que eu dou, eu procuro as atividades lá, e tem todas frutas, animais, aquela parte dos pais, as pessoas que moram na casa dele.. Então, eu acho que você chegou a ver, mas não foi aquele projeto Casa, quando você foi na minha sala. Isso do Vinicius, que tem aquela música do Vinicius. Então, eles têm noção de muitas coisas. Então, não só o material didático deles, não só os livros. Então, a gente sabendo disso, já faz as atividades, vai em outros *sites*... Então, a gente pega esses *sites* e lá, a gente encontra as atividades diferenciadas que eles vão ficar felizes de ver, que nessas edições têm bastante atividades com histórias infantis e contos, essas coisas..., sabendo que está no *site* é uma maravilha. No final do ano, o livro está pronto, inteiro. Mas eu vou e volto. Bom, até a listinha do picolé, a turma da Mônica, quando eu vejo uma historinha, assim, que fala sobre a família da Mônica com o pai, com a mãe, a gente lê. E a revista do Picolé, mais onde tem a cruzadinha de animais, eu estou dando o tema Animais... “Olha, vamos fazer a revista Picolé página tal, entendeu?”

ANA: E, sobre o programa Ler e Escrever eu vejo... o Ler e Escrever como um programa do governo que esta dando continuidade do Letra e Vida, só que em sala de aula com os alunos...isso é muito bom, tá dando certo. E o que eu concordo? éeee com tudo, sem discriminação. É um programa muito bom e que nos ajuda muito em sala de aula, é um material específico e fácil de trabalhar....O que eu não concordo e não entendo também, é porque há pessoas que não gostam e não usam um programa tão bom e atualizado como Ler e Escrever. O que eu uso e que aprendi nos cursos de formação tudo, eu uso tudo e trabalho com parlendas, conto de fadas, músicas, a rotina, a leitura diária, reflexão sobre a prática, planejamento, como fazer a intervenção e a parte teórica que nos auxilia naa, na prática.

CRISTINE: Uma cruzadinha que seja do livro vai. Você tem cinco, seis animais para trabalhar. Dali, a gente já pode tirar uma outra atividades. “Cite mais algum animal que você conhece? O que você acha desse tipo de animal?” Dali, a gente desenvolve outras atividades aos poucos, vamos construindo os saberes.

Entrevistadora: É, assim, o que eu penso, na verdade, seria bom se nós tivéssemos um tempo maior, não é verdade, eu senti necessidade disso, eu fiquei assim preocupada e vocês também.

CRISTINE: tínhamos que tirar uma abonada). Mas penso que deu, eu vou tentar organizar isso...

Entrevistadora: Em relação aos professores, é claro que isso não é mais nem a parte dos dados. Eu estou falando, aqui, formalmente, a minha sensação não é que são entusiasmadas, criativas informadas, e, assim, dando sinais que dominam mesmo os princípios, os pressupostos do Programa, não é? Os conceitos e tudo mais... Eu fico me perguntando uma coisa, quando dizem que os alunos não sabem ler e escrever, que sentimento aparece, aí, pra vocês?

CRISTINE: A gente não dorme. Eu, pelo menos.

Entrevistadora: Porque é a notícia que sai no jornal depois dos testes das avaliações dos nossos alunos das escolas públicas que, principalmente, não sabem ler e escrever. Que sentimento vocês têm em relação a isso? Porque vocês sabem o que é responsabilidade.

CRISTINE: A gente sente que não é reconhecida e, às vezes, não da sequência.

DEBORA: Foi isso que eu falei. No ginásio, todo esse Programa se perde. Acabou, não tem uma continuidade. Os alunos ficam perdidos. Você sente como se fosse seu próprio filho. Chegou na faculdade, esse caos. Meu filho tem aulas e aulas vagas. Ele fica vagando pela escola. Não tem professor, não tem a mesma visão, quando tem fala, a mesma fala não tem ensino.

CRISTINE: Exatamente, a produção já corta e, aí, vai precisar da produção na faculdade e, às vezes, não tem.

DEBORA: Meu filho não fez uma produção de texto até hoje de Língua Portuguesa. Então, eu acho, assim, se estava focando que o problema estava só na alfabetização de primeira à quarta; na verdade, o problema não está só, aí, agora. Vejo que talvez foi há algum tempo e ainda duvido disso. Mas que o problema maior é pra frente.

Entrevistadora: Segundo o diagnóstico aqui, o problema não é por que.

DEBORA: A gente dá conta, avalia e chega, no final do ano, são dois, três em cada sala, que não atingiu. A gente não ficou satisfeita. Só que não é essa maioria como sai nos jornais. Então, eu vejo que o nosso trabalho... Eu tenho a

consciência tranqüila, porque eu dedico tudo. Estou vendo o erro, que eu estou enxergando, é o depois... Ficam soltos, sem livros dessa grossura, assim mesmo, no ensino médio.

Entrevistadora: Saiu uma reportagem na secretaria de educação e estava mostrando isso. Já o avanço, eu passei para os coordenadores essa reportagem, que já está mostrando esse trabalho que tem sido feito. Então, mostra o avanço com o ciclo um e mostra um pouquinho do ensino médio, principalmente, o ciclo dois, tanto que a própria secretaria está contratando pessoas do ciclo um pra tentar fazer o mesmo trabalho do ciclo dois.

Entrevistadora: Eu fico meio brava, às vezes, porque passei a minha vida toda trabalhando com formação de professores, em nível superior. Trabalhei na Pedagogia e, agora, mais recente, que eu trabalho em Mestrado. Então a grande parte das coisas que eu aprendi foi na escola pública, no ensino público. E eu acho que é o que melhor sai do ensino público. E eu fico sempre falando que quando a gente lê que a escola pública é falida e que não sabem ensinar, não é muito isso que eu vejo.

DEBORA: Foi isso que descobriram também, no PEC, quando falava dos professores e do ensino do ensino fundamental de primeira à quarta. Foram descobrindo e descobriram que a gente sabia um pouquinho, não é?

ANA: Lá, no bairro onde eu moro, na prefeitura, até o ano passado era uso escolar, então, eles tiraram os alunos de lá e foram pra Cubatão, nas escolas municipais, e falaram que as escolas estaduais não prestavam. Com a escola sozinha, vazia não dá pra falar mal de ninguém. Quem faz as escolas são os alunos, são os seus filhos. Minha escola é conhecida e quem faz a escola são os alunos. Se a escola é bagunçada e não presta, quem é que está lá dentro, bagunçando, é o seu filho. Então, cabe aos pais educarem seus filhos em casa, pra eles trazerem essa educação pra escola. Então, esse ano a prefeita não aceitou crianças lá nas escolas municipais. Então, eles estão todos lá. A escola está cheia, mas é uma reclamação, uma comparação, que pode sair... Eles cortaram mesmo querem tirar o aluno, porque a professora não presta. Eu quero aquela professora. Eles acham que eles têm querer, entendeu? De estar mudando. Olha, aquela professora não presta, aquela também... Eu quero essa ... Eu acho isso descabido. Não tem que escolher... A professora estudou pra isso, ela sabe dar aula, ela tem condições.... Então, eu acho, assim, incrível

eles ficarem comparando a escola municipal com a escola estadual. Eles querem que seja igual, tanto é que tem pais e mães ali, que ficam no portão da escola, achando que o aluno vai embora, que ele falou isso, que ele falou aquilo... Isso atrapalha muito o andamento da escola.



A relação dos professores alfabetizadores com o saber no contexto do
“Programa Ler e Escrever”

APÊNDICE E -- SUJEITO CRISTINE

EXEMPLIFICANDO ETAPAS DE LEITURAS E AGRUPAMENTOS PARA SE
CHEGAR AOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO E ÀS CATEGORIAS DE ANÁLISE

PRÉ-INDICADORES E INDICADORES

1) Isolamento / restrição familiar (Socialização restrita)

- **No começo só aprendi com meus pais/No começo era só eu**, meus pais, depois que vieram os meus irmãos já mais novo (**convívio restrito dentro da família**)
- Então, era eu **comigo mesma, em casa** (isolamento em casa)
- Mais tarde, amiguinhos, grupos de estudos na escola, **socializando um pouco (início da socialização, restrita ao bairro e à escola)**
- ...quando fazia amizade, já ficava feliz, porque eu **era muito presa. Meu pai não deixava sair. (socialização restrita/isolamento dentro da família)**

2) Limites do universo socioeconômico e cultural da família

- **Meus pais, nordestinos, não estudaram**, eles incentivavam tudo (origem social humilde e falta de escolarização dos pais)
- Ela (mãe), não incentivava nada de estudo. Não ligava pra esse negócio de escola. (**ausência de incentivo ao estudo por parte da mãe**)
- **Meu pai veio do nordeste, construiu a casa, casou aqui e ali ficamos. (condições restritas da vida social e cultural familiar)**
- **Nunca saí de São Vicente**. Eu nasci em S.Vicente e nunca saí de São Vicente e toda vida eu morei (em São Vicente) (**universo restrito de experiências sócio-culturais**)

3) Aprendizagens no interior da família

- **Em minha casa aprendi organização, carinho pelas pessoas, respeito (aprendizagem normativa, afetiva e relacional em casa)**
- **Mas (pais) não colaboravam com o aprendizado (falta de colaboração com o aprendizado)**
Ele (pai) **incentivava a estudar**, colocou na escola, **mas não dava aquele incentivo. (ambiguidade em relação ao incentivo aos estudos por parte do pai)**
- **Tio (irmão do pai, já faleceu) que gostava muito de ensinar/(Tio) fez decorar tabuada/Não sabia muito, mas ajudava muito. (importância da proximidade do tio como alguém que “ensinou” algo relacionado à escola/matemática)**

4) Aprender sozinha / na companhia da mãe

- No começo foi **difícil. Era eu e minha mãe./Então...**, era eu sozinha, **rasgando papel. (sentiment de solidão/companheira da mãe)**
- **Tinha** que me virar sozinha, **rasgando papel. (aprendizagem solitária)**
- E não **tinha** com quem aprender...**(desamparo em relação ao aprender)**
- Então, **tinha** que saber de tudo por minha conta. **(Contar consigo mesma)**

5) Falta de incentivo à leitura / gosto pela leitura

- **Não fui incentivada à leitura.**
- **Não li muito,**
- **Não me lembro** de leituras infantis
- **Não fui incentivada** à leitura. Nem na escola. /
- Mas assim **nunca fui incentivada a ler, a escrever.**

6) O lugar ocupado no desejo / expectativas do pai

- **Meu pai** sempre foi um homem rua. **(Meu pai exigia** que fizesse tudo, assim corte e costura./ **(pai distante, mas exigente)**
- **E nisso ele foi falando que eu tinha** que ser professor/ **É... meu pai,** ele falava que filho **tinha que ser um ... pelo menos, um professor (desejo/expectativa do pai em relação ao futuro dos filhos/filha mulher: costureira ou professora)**
- Então, **tive** que fazer curso de bordado, de corte e costura. **(aprender uma habilidade para atender ao desejo/expectative do pai)**
- Tanto é que **sou eu mesma.** Minha irmã é do lar, não estudou, meu irmão também não estudou. Então, **só eu mesmo** que sou a mais velha, **que fiz mais o que o meu pai queria.** Eu estudei corte e costura **que ele pediu,** o bordado e magistério, tá? **Então, fiz magistério. (Estudar para atender a vontade/expectativa do pai/lugar privilegiado em relação aos irmãos em relação ao desejo do pai)**

7) A decisão de ser professora

- **No começo foi ele (pai) que foi falando,** tinha que ser professor. **(vontade/opinião do pai em relação à profissão)**
- **Mas aí eu pensei:** é o que eu acho que eu sei ser mesmo, porque eu fiquei aprendendo sozinha este tempo todo. Ali, rasgando papel... **(ser professora associa-se à “aprender” sozinha)**
- Eu acho que é a única coisa que **eu me imaginava fazendo, era escrevendo e lendo.** E aí foi o **meu incentivo próprio de ser professora mesmo...(incentivo próprio para ser professora)**

8) Relação com as disciplinas / aprender

- Eu simplesmente não gosto de História, Geografia e Ciências. Acho que foi por conta disso, não é...**como eu não fui muito leitora,** então as matérias que precisavam muita leitura eu não gostava. Então, História, Geografia, Ciências, eu sempre tive um pouco de **aversão. (falta de gosto por matérias que exigiam leitura)**

- Meu negócio era Português, Matemática. Era a material que eu **aprendia** na escola. **Não precisava ficar me debatendo muito para aprender** e, na escola eu fui aprendendo. **Só eu não tive incentivo à leitura nenhuma. (aprender sem muito esforço)**
- Então, eu fui pouco incentivada, **mas eu gosto muito e sempre procurei fazer os meus cursos. (ênfase quanto ao esforço/empenho em fazer cursos/estudar)**
- Eu não tinha muito o que falar para esquecer. Então, eu coloquei as aulas de História, Geografia e Ciências que era o que eu não gostava. Eu nunca gostei dessas aulas. Então, era o que eu gostaria de esquecer, não é? **(esquecer as aulas de História, Geografia, Ciências)**

9) A relação com os livros / com a leitura / literatura

- É muito difícil eu pegar um livro para ler, então isso faz falta, eu sei que faz. **(ambivalência quanto à leitura: saber que é importante x gostar/apreciar a leitura)**
- **Eu gosto de ir e, daí, sair para ver uma peça**, se eu pudesse iria todos os dias. É uma literatura que eu gosto mais de usar, mas assim me prender a um livro é muito difícil... computador. Eu gostava, eu ia muito ao teatro (só que em 2010 eu não fui nenhuma vez). Em 2009 eu fui a quase todas as peças. Agora do ano passado para cá, eu já dei uma parada, cinema, teatro. **(racionalização: teatro como literatura alternativa à leitura)**
- **Eu não me prendo** a tudo que **precisa hoje em dia**. Se eu ficar meia hora no computador, já enjoa. **(falta de gosto/ enjoa pelo que é necessário “hoje em dia” (desvitalização para aprender)**
- Então eu sou uma pessoa assim, que **não me apego as coisas que precisaria apegar**, ou seja, à leitura, então eu leio mais a bíblia e as coisas de escola que eu **preciso. (falta de apego/ envolvimento com a leitura. Lê o que é “obrigatório”/ com o que é “preciso”)** relação com o trabalho/outro/consigo mesma

10) A aluna que eu (não) fui / autoimagem

- Eu fui uma aluna **mediana**, nunca fui uma aluna forte. (olhando para Sueli...) parabéns não é? Eu nunca fui primeiro lugar, era sete, oito, no máximo, sempre. **(aluna mediana/não forte/comparação com a colega do grupo/enaltecimento do “mérito” da colega)**
- Gostei de fazer todos cursos, **mas sempre fui assim**, sempre na media/ Nunca fui a primeira em sala, nunca fui a melhor, **mas sempre gostei**. E incentivada a leitura eu nunca fui. Por isso, até hoje em dia eu leio muito pouco. **(ambivalência entre “gostar” de estudar/esforçar-se/ mas não “ser” boa aluna/justificativa: falta de incentivo)**

11) Formação como professor

- só que, assim, eu **fiz magistério e não fiz faculdade**, depois ok. Parei logo depois que eu casei. Então eu trabalhei dando aula, tudo, mas só com o magistério. **(ênfase na sua formação “básica” como professor/magistério interrupção dos estudos por causa do casamento) relação com o mundo/outro**
- Não fiz estudo nenhum (...) Assim curso, sim, tudo o que tinha em São Vicente, tinha muitos cursos, não é, muitos projetos esses da diretoria à noite.. Esses eu fazia todos. **(contradição: não fazer estudo nenhum (faculdade) e fazer “todos” os cursos oferecidos em S.Vicente) relação consigo mesma**
- Não fazia faculdade nada, só fui fazer a do estado quando eu tinha 50 anos. Era viúva, aí que eu fui fazer faculdade. Eu nunca tinha feito mais cursos. Eu sempre gostei. Principalmente quando tinha curso de Matemática, que e é uma area que eu gosto muito. Então, toda vez que tinha Matemática, estava dentro. **(eventos externos relacionados à sua trajetória de formação: /retomada depois que ficou viúva) relação com o outro/com o tempo**

12) O olhar da coordenadora / autoimagem

- Minha coordenadora do momento **fica brava**. Fala que eu **vou ter que ler** não sei quantos livros ali. **(severidade e exigência da coordenadora) relação com o outro**
- A minha coordenadora, uma senhora coordenadora que eu estou esse ano, principalmente, **ela entende muito**, ela **sabe muito** (foi ela que fez Letra e Vida com a Sirlei). Então, ela entende bastante e **ela é muito leitura**. **(ênfase na distância entre o seu saber e o saber da coordenadora “muito leitura”; semelhança linguística em relação ao comentário sobre o pai “muito rua”) relação com o outro e consigo mesma**
- Ela conta quantos livros ela leu e eu **fico nervosa**, por que eu não sou...**eu não tenho muito esse hábito**. **(tensão entre a expectativa da coordenadora e o que ela é)**
- **Eu sou idosa e cada dia eu gosto mais** (de alfabetizar)(...) tanto é que mesmo **uma funcionária da escola falou**: “nossa: so de olhar pra você e ver você com essas crianças dá um gosto assim na gente. Eu fico contente de ver como você gosta” ...dá pra perceber de longe que eu gosto, eu amo. **(reforço de sua autoimagem pelo olhar do “outro”: funcionária da escola, apesar de ser idosa) / relação com o tempo**
- Eu amo as crianças, amo alfabetizar, **só que eu tive pessoas idosas como professor**. Mas pareciam que já estavam para aposentar (como disse a L...) e **(amor pelos alunos, pelo trabalho, apesar de ser idosa) relação com o tempo**

13) A relação com o trabalho/desenvolvimento profissional

- À noite eu pego tudo que eu **tenho de escola para fazer**. Eu trabalho muito fazendo coisa de escola... o que eu puder fazer **para os meus alunos** eu preparo. (esforço, dedicação ao trabalho, ao que precisa fazer pelo outro) relação com o trabalho, com o outro
- Mas assim, pegar um livro fala (...), se eu pegar um livro para ler a noite, **depois que eu já faço tudo... aí já me dá um sono e eu quero dormir**. Então, eu sou um pouquinho problemática com leitura. (desvitalização na relação com a leitura, com o estudo; sentimento de ser "problemática") relação consigo mesma
- Mas assim, **eu me dedico os cursos que tem**. Eu fiz, praticamente, todos na minha carreira de professor, que eu já tenho 25 anos. **(dedicação, esforço, relação com o trabalho) relação com o tempo**

- Eu fiz tudo o que tinha que fazer: literatura, principalmente matemática, fiz muitos de poesias. Aqui, em Santos tem uma professora de curso de poesias eu ia fazer. Então, tem curso, eu vou fazer... Agora vou falar... eu estou sentada para ler um livro, eu começo e nunca termino, **tenho uma dificuldade enorme** também... (dedicação e esforço em relação ao trabalho; desvitalização em relação à leitura, estudo, consigo mesma) relação com o trabalho/consigo mesma

14) A leitura para os alunos

- (leitura **para os alunos**..) Diariamente, tanto é que eu compro livros **para os alunos**. (leitura importante para os alunos)

- **Na sala de aula eu sou outra pessoa, eu falo**. Eu comprei agora em janeiro mesmo, nas férias, eu fui no Jambo vi aquele 365 dias de histórias encantadas. Eu estou lendo, uma a cada dia, para os meus alunos porque lá são misturas /Eu gosto de estar inteirada, então comprei esse livro 365 dias de história, porque lá tem contos, tem fábulas, tem lendas. **(ser outra pessoa em sala de aula, leitora para os alunos, o que é importante para eles)**

- Eu agora estou pegando essas histórias, exatamente **porque agora que eu conheço as histórias infantis, porque agora que eu leio muito para eles** e, assim, leio e a gente conversa muito sobre, na sala. Eu tenho muito gosto de ler **o que eles pedem**./ Então, a cada dia, são diferentes gêneros, não é, **que eu sei que é o que eles precisam. (ler e conversar com os alunos/ o que eles pedem, o que eles precisam)**
- Então... eu não leio muito, **mas** eu tento incentivá-los à leitura, quando tem o horário na sala de aula de leitura para todos, **os meus alunos gostam porque eu incentivo**. Eu não tenho o hábito, mas eu incentivo eles a ler. **(dar aos alunos o que lhe faltou: incentivo à leitura/ênfase na diferença entre o que teve e o que proporciona aos alunos)**

15) Aprender a ensinar / alfabetizar

- **É... eu aprendi a ensinar**, estudando e estudando **sempre sozinha**. (aprender sozinha a ensinar) **relação com o aprender/consigo mesma**
- Mas sempre estudei e sempre procurei me informar. **(esforço, dedicação) relação com o mundo**
- Agora, depois que eu comecei a trabalhar, já **pedi muita ajuda de coordenador de professores. (aprender com o outro; pedir ajuda) relação com o outro**
- Eu falava que eu iria morrer, aposentar sem alfabetizar, **eu nunca quis**. Eu alfabetizo de dez anos para cá. Eu passei uns quinze anos trabalhando por classes de terceira série/quarto ano e quarta série/5ºano. Eu tive terceiras e quartas séries, eu tive, não é? **Porque eu não queria alfabetizar de jeito nenhum. (resistência a aprender a alfabetizar) relação com o aprender/ensinar/consigo mesma**
- Só que aí, eu fui para escola que eu não queria sair da escola e **só tinha alfabetização para você pegar... lá eu falei: “se eu não quisesse alfabetização tinha que ir para outra escola”**. Então... vou pegar, não é? Eu vou ver o que é, mas eu me empolguei tanto que hoje em dia eu não me vejo em outra sala. **(aprender a alfabetizar movida pela necessidade) relação com o mundo**
- No magistério, era... quando eu fiz magistério foi em 74, era alfabetização na cartilha mesmo, eu trabalhei bastante com cartilha. Eu vim trabalhar mesmo em 2002/2003 que eu comecei a trabalhar, já mudando a informação, não é? Mas, no começo comecei a alfabetizar mesmo com o *ba, be, bi, bo, bu*, como falam./ (...) no início que eu comecei era **uma outra linha que a gente fala do ba, be, bi, bo, bu, tipo cartilha**. Então, comecei a alfabetizar, tipo cartilha mesmo, ai que depois foi aprimorando, não é? **(aprender alfabetizar pela experiência/imitação de modelos/magistério) relação com o mundo**
- Eu aprendi, então, **fazendo os cursos** mesmo com o Letras e Vida com o (...) **(aprender fazendo cursos) relação com o mundo**
- Aprendi, **pegando os colegas**. Eu fui... no primeiro ano que eu fui alfabetizar. Eu fui numa viagem a Taubaté e a pessoa alfabetizava. Uma amiga que eu tinha lá, professora, alfabetizava. Ela me deu um monte de material dela para eu trazer para casa. **(aprender a alfabetizar com uma colega alfabetizadora) relação com o outro**
- Então, eu estudei o material dela para eu começar e, aí, já embalei com Letra e Vida com o (...) com os cursos que tinha e informações de outros alfabetizadores. **(aprender reunindo fragmentos de saberes... “rasgando papel” ?) relação com o aprender/consigo mesma**
- Eu sou gozada, eu sou idosa, não é? E cada dia eu gosto mais **de alfabetizar. (esforço, dedicação, gostar de alfabetizar, apesar de ser idosa) relação com o tempo**

16) Aprender na escola / lembranças da escola/experiências escolares

- Comecei **tarde** a estudar, já com sete anos de idade **(sentimento de “atraso” em relação ao início da escolarização) relação consigo mesma/autoimagem**
- O que **aprendi na escola** foi a ler, escrever, **o trivial básico, como todo mundo**. Sempre fui aluna mediana, nunca uma aluna forte. Sempre passei, tirei notas para passar, mas sempre na media./Então eu fui aprendendo, só que eu aprendi o basico. **(aprendizagem na escola**

**vista como “trivial” básico, como “todo mundo”; nada de especial)
relação com o mundo**

- O que eu aprendi mesmo foi o que os professores davam na escola. Então, professoras, assim idosas, empre peguei professoras idosas. **(aprender com os idosos) relação com o mundo/outro/tempo**
- **Minhas melhores lembranças de escola foram assim, porque tinham muitas festas e passeios fora, a gente ia a Peruíbe, Itanhaém, piquenique que falava antigamente. Era gostoso. Então, era a parte que eu gostava. (importância da escola como espaço de lazer e socialização para além da família) relação com o mundo**
- Era esse picnic e era também a cruzada da **igreja católica**, que existia uma cruzada. Era uma **roupinha branca, bonitinha**, e a gente passeava muito. Então, era a cruzada da igreja e a escola, só os meus divertimentos. Eu não passeava nem nada. Então, eram só os meus dois (?)Eu aprendi no passear só..Então, na escola, nesse espaço escolar, para mim, foi muito bom, assim **com as pessoas e os passeios. (escola e igreja como espaços de divertimento/socialização/vida cultural) relação com o mundo**

17) Aprendizagens no ambiente de trabalho/diversidade

- **No trabalho, eu aprendi** a repetir a diversidade, porque....como é diverso , o povo...você fica assim...você discorda de tanta coisa. **(respeitar o outro/diversidade)**
- Mas você aprende com a diversidade a ouvir mais e falar menos. Uma coisa que eu não gosto muito é de falar, porque eu gosto de ouvir. Então, **eu vi** que trabalhando é preferível você ouvir bastante e falar o mínimo possível, porque sempre, nunca dá muito certo falar muito não é? **(ouvir mais e falar menos para se proteger) relação com o outro**
- Então eu falo bastante com os meus alunos...Mas, assim, com os amigos, com as pessoas, eu gosto mais de ouvir do que de falar... (fala com os alunos, mas prefere ouvir os “outros”) **relação com os outros/consigo mesma (alunos)**
- O que eu achei mais importante no trabalho é respeitar mesmo a diversidade, a saber entender que ninguém é igual a ninguém. Então, a **gente tem que** repetir a diversidade dos outros. **(aprender a respeitar a diversidade) relação com o outro/com o mundo/saber “instituído/diversidade**

18) Expectativas em relação aos alunos / a aluna que “não fui” / tempo

- ...que eles sejam cidadãos do bem e, se possível, **letrados como eu não fui**. Que tenham, ao menos, gosto pela leitura como **eu não tive. (letrados como não fui/gosto pela leitura que eu não tive) relação com o mundo/com o outro/consigo mesma**
- Então, eu falo que eles têm que ser o **oposto do que eu fui como estudante**. Então, eu tento de tudo para aprimorá-los para serem uma pessoa **melhor do que eu fui**. Então, eu sempre me dedico ao máximo ao que eu faço para os **meus alunos serem melhores do que eu, como aluna que fui. (dedicação ao máximo pelos alunos para aprimorá-los, para serem o oposto do que eu fui) relação com o mundo/com o outro/consigo mesma**
- Lá, principalmente agora, na escola em que estou, a **coordenadora quer me ensinar mais do que a gente já sabe**. Ela procura que a

gente aprenda mais ainda, então **a cada dia eu estou tentando melhorar mais e eu espero** que o desenvolvimento deles seja mil, que eles sejam os futuros professores, os futuros “*Suelis*”. **(coordenadora quer ensinar mais; esforço para melhorar, para os alunos) relação com o mundo/com o outro/consigo mesma**

19) Expectativa em relação a si mesma / tempo

- que cada dia, aos poucos que **ainda me restam** como professora, porque eu já pedi liquidação do **tempo**, e não sei quando virá. Mas assim, já pedi... que eu cada dia me aperfeiçoe mais e que continue e aprenda mais para ensiná-los melhor e faça o melhor possível para eles; **(aprender mais, aperfeiçoar mais; ensinar melhor, melhor para eles) relação com o tempo/com o outro**
- porque eu acho que o foco da gente é o aluno e se o foco é ele quanto melhor eu me aprimorar melhor para eles como assim que eles sejam produtores de textos **como eu não produzi**. (foco no aluno para que produzam textos como eu não produzi) **relação com o tempo/com o outro/consigo mesma**
- **Eu nunca fui de produzir grandes textos**, porque quem não é grande leitora não é também produtora de textos maravilhosos, não é? Então, como eu tenho essa **deficiência**, **procuro que eles sejam melhores do que eu fui**. (relação com a leitura como “deficiência”; desejo que os alunos sejam melhores do que foi) **relação consigo mesma/outro/tempo**
- Então, eu trabalho mesmo na minha sala de aula. Eu não sento, **porque alfabetizando** eu estou ali **um de cada vez**, ali a aula inteira... Por isso, quando me ligam como ela (olhou para Sirlei) me ligou ontem, eu não escuto, **porque eu estou sempre estou conversando e interagindo com eles**, então dificilmente na sala de aula eu escuto o telefone. Mas é porque eu tenho muito gosto, muito **carinho pelo o que eu faço**. Então eu **procuro dar o máximo de mim e aprender todo o dia**. (gosto pela interação com os alunos/amor pelo que faz/dar o máximo de si/aprender todo dia) **relação com o trabalho/com o outro**
- **que ainda preciso fazer para ser a professora que desejo ser?** De preferência ter o hábito da leitura que é o que me falta muito, e vamos agora com a coordenadora pedagógica, quem sabe melhorar. **(recuperar o hábito da leitura com a ajuda da coordenadora) relação com o outro/consigo mesma**
- Mas eu tento melhorar a cada dia, já faço com muito amor e carinho tudo o que faço e eu me dedico pra caramba. Eu chego na escola, posso estar com qualquer problema em casa, acabam os problemas. Lá eu não penso em nada, não tenho cansaço. Eu vejo o professor reclamar disso, daquilo... **eu não reclamo de nada** da minha sala, dando aula eu não reclamo de nada. Estou sempre feliz (esforço, dedicação, resignação, amor e carinho pelo que faz) **relação com o mundo/com o trabalho**
- Gosto muito (do que eu faço) ..., **meu filho diz que tem medo, porque minha mãe vive na cama, eu cuido dela**. Meu filho diz que tem medo de

eu parar e ficar como a minha mãe, porque ele só me vê na sala de aula, porque ele fala que eu falo com tanto encantamento, com tanto gosto...

Sabe é a minha vida, eu não me sinto fora da sala de aula, ainda não sei o que vai ser, mas vamos ver. (o olhar do filho como confirmação da importância da profissão na sua vida) (relação com o trabalho/com o outro/consigo mesma)

- Eu **amo o que eu faço**, falar em ser uma coordenadora, jamais por isso eu não posso... Coordenadora ainda poderia até ser, **mas eu não estudei pra ser uma diretora**, uma supervisora e não quero ser também, **não estudei e nem quero**. Jamais alguém me tiraria da sala de aula. A opção é sala de aula, é aluno. Eu só me vejo na sala de aula, não adianta que eu não sei fazer nada fora da sala de aula. **(sala de aula como o “seu” lugar; não estudei para ser diretora, supervisora) relação com o mundo/consigo mesma**

20) Expectativas em relação aos cursos de formação

- E a minha coordenadora disse que a primeira leitura é uma leitura prazerosa, que essa leitura inicial não requer cobrança.[...] porque eu já, desde a primeira leitura, eu já conversava, “já aproveitava”, então, eu me polio agora que eu aprendi esse ano, porque eu não sabia.
- Com a cartilha na mão, quando eu não tinha formação, eu não lembrava, deixava um pouco esquecido esse negócio de cruzadinha, e de ver que é uma coisa prazerosa pra eles, assim, de montão listas então eles amam.
- O alfabeto móvel.... coisa que eu não usava. Eu acho, assim, o alfabeto móvel maravilhoso, principalmente, para aqueles casos que demoram mais, entendeu? Então, você mais pra frente com o que já entendeu o alfabeto, pega os que não entenderam, faz uma reuniãozinha com o alfabeto móvel. Nossa, aquilo ajuda muito! Eu concordo com quase tudo do Letra e Vida. Só acho que assusta um pouco a primeira sondagem,
- Tem uma professora que disse até no ano passado que não ia mudar. e pegou alfabetização, ela está mudando... Só que eu tenho uma outra amiga que ela não vai mudar.
- além dos livros didáticos, vem as revistas picolés, os gibis. Então, eles têm a diversidade. Então, a gente não fica fora de..., já faz parte, então, os gibis, os picolés, a revista Recreio. Então, eles têm noção de muitas coisas. Então, não só o material didático deles, não só os livros. Então, a gente sabendo disso, já faz as atividades, vai em outros *sites*...

INDICADORES / CONTEÚDOS TEMÁTICOS

NÚCLEO 1 = Aprendizagens no ambiente familiar: “era eu sozinha, rasgando papel” (1,2,3,4)

- 1) Isolamento /restrição familiar (Socialização restrita);
- 2) Limites do universo socioeconômico e cultural da família;
- 3) Aprendizagens no interior da família;
- 4) Aprender sozinha/na companhia da mãe;

NÚCLEO 2= Aprendizagens na escola: onde aprendi a ler e escrever “o trivial básico” (5,8,9,10,16)

- 5) Falta de incentivo à leitura/gosto pela leitura
- 8) Relação com as disciplinas/aprender;
- 9) A relação com os livros/com a leitura
- 10) A aluna que eu (não) fui;
- 16) Aprender na escola/lembranças da escola/experiências escolares

NÚCLEO 3 = Tornar-se professora: “Então, fiz magistério...”, o lugar ocupado no desejo do pai. (6,7,11)

- 6) O lugar ocupado no desejo/expectativas do pai
- 7) A decisão de ser professor
- 11) Formação como professor

NÚCLEO 4= Desenvolvimento profissional: “então, tem curso, eu vou fazer...” (12, 13, 15, 17)

- 12) O olhar da coordenadora /autoimagem;
- 17) Aprendizagens no ambiente de trabalho/diversidade;

NÚCLEO 5 = A relação com o tempo e com os alunos: “procuro que eles sejam melhores do que eu fui.” (18,14,19)

- 18) Expectativas em relação aos alunos/a aluna que “não fui”/tempo/
- 14) A leitura para os alunos)
- 19) Expectativa em relação a si mesma/tempo

NÚCLEO 6 = Questões relacionadas aos Cursos de Formação – Letra e Vida e Ler e Escrever.

- 13) A relação com o trabalho/desenvolvimento profissional
- 15) Aprender a ensinar/alfabetizar
- 20) Expectativas em relação aos cursos de formação

Abaixo, a organização dos dados nas quatro categorias permitiu identificar pistas valiosas para responder não só à questão inicial da pesquisa, mas também aos objetivos específicos propostos.

É importante assinalar que um dos critérios básicos para a filtragem desses indicadores é a relação que mantêm com os objetivos da investigação. Assim, a partir da leitura analítica e cruzada das narrativas dos quatro sujeitos pesquisados, os *núcleos de significação* encontrados apontaram para quatro categorias de análise:

1. **Educação formal e informal** (Núcleos 1 e 2);
2. **Relação com o trabalho**..... (Núcleo 5);
3. **Escolha da profissão**.....(Núcleos 3);
4. **Desenvolvimento profissional e relação com o Ler e Escrever....** (Núcleos 4 e 6).