

EDUCAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO SOBRE PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS LETRA E VIDA E LER E ESCREVER

Luciana Ribolli de Oliveira – USP

INTRODUÇÃO

O presente texto analisa como professoras alfabetizadoras da rede pública estadual paulista lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos programas de formação continuada *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*¹ – implantados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)² desde 2003. Tal iniciativa teve origem e concepção alicerçadas inteiramente no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), organizado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF-MEC), durante a gestão do Ministro Paulo Renato Costa Souza (1995-2002).

No caso do trabalho de alfabetização, Anne-Marie Chartier, pesquisadora francesa do Serviço de História da Educação do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica, em Paris, observa que:

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

¹ O programa *Ler e Escrever* compreende materiais didáticos destinados aos professores e aos alunos de cada ano (1º ao 5º ano) do ensino fundamental I, a saber: a *Coletânea de Atividades* – para uso dos alunos – e o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor* – que direciona as práticas pedagógicas dos professores. Cabe salientar que esse *Guia* consiste numa adaptação do *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor* publicado em 2007 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) no âmbito do programa *Ler e Escrever* – Prioridade na Escola Municipal, em vigor desde a sua implantação (2005), tendo sido incorporado pela rede pública estadual.

² A SEE-SP possui a maior rede de ensino do país, totalizando 5,3 mil escolas, 230 mil professores e mais de 4 milhões de alunos. Cabe mencionar que o Programa *Ler e Escrever* – Prioridade na Escola Municipal foi implantado em 2005, quando José Serra foi Prefeito de São Paulo. No ano seguinte, 2006, renunciou para se candidatar ao Governo do Estado de São Paulo, tendo sido eleito, tomou posse em 2007, ano em que foi implantado o Programa *Ler e Escrever* na SEE-SP. José Serra ocupou o cargo de Governador do Estado de São Paulo no período de 1 de janeiro de 2007 a 2 de abril de 2010, quando renunciou para se candidatar pela segunda vez à Presidência da República, tendo sido derrotado no segundo turno por Dilma Rousseff.

Tal afirmação não deixa de remeter para a importância de se conhecer a trajetória das professoras alfabetizadoras para se compreender a forma pela qual elas veem as diferentes dimensões de seu trabalho profissional. Ao se tratar desse processo, cabe considerar as ponderações de António Nóvoa (1992) acerca da complexidade da formação continuada que busca oferecer novas possibilidades para o trabalho docente, integrando o discurso com a vivência, valorizando o saber através da experiência pessoal e sugerindo que o período de formação seja entendido como de desenvolvimento profissional, na medida em que se pretende que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas frente ao exercício de sua profissão.

As tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as orientações da política educativa, originadas em diferentes períodos deste século, têm sido as principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida. Para Nóvoa (1995, p. 16), a identidade não é um dado adquirido, nem uma propriedade e muito menos é um produto; “é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Para o autor, o melhor lugar para os professores construírem suas histórias torna-se o próprio local de trabalho; sendo em torno dos problemas reais que se desenvolve a verdadeira formação.

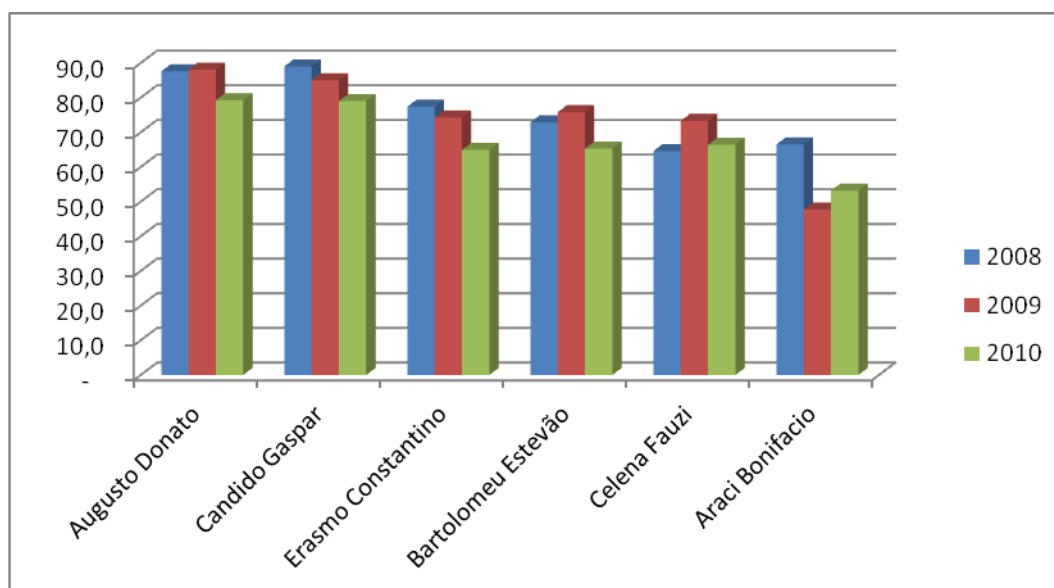
O PERCURSO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

O trabalho de campo foi realizado em seis escolas pertencentes à Diretoria de Ensino – Região Leste 5 da capital de São Paulo, entre setembro de dezembro de 2010, e consistiu da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com dez professoras alfabetizadoras que participaram dos programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* da SEE-SP. Tais escolas tiveram aproveitamento diverso nas provas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP) de língua portuguesa dos 3º e 5º anos do ensino fundamental, no período de 2008 a 2010. Utilizamos esses dados para definir as escolas onde seria realizada a pesquisa pelo fato

do SARESP ter sido organizado dentro dos mesmos princípios norteadores dos referidos programas de formação continuada, coordenados pela equipe de Telma Weisz³.

A seguir, o Gráfico 1 das seis escolas selecionadas – com nomes fictícios para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa – mostra o desempenho diferenciado de cada uma delas no SARESP no período de 2008 a 2010.

Gráfico 1 – 6 escolas de ensino fundamental I da rede pública estadual paulista pertencentes à Diretoria de Ensino – Região Leste 5 e seus resultados no SARESP de língua portuguesa do 3º ano do ensino fundamental (2008-2010)



Fonte: SARESP / SEE-SP

Os questionários e roteiros de entrevistas foram organizados tendo em vista as professoras dos anos iniciais da rede pública estadual de São Paulo, com diferentes experiências acerca da origem social, das trajetórias de formação escolar e profissional, dos hábitos de lazer e cultura; considerando ainda suas vivências nos programas de formação continuada *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* e da sua influência sobre a própria prática enquanto alfabetizadoras.

A seguir, alguns dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas foram organizados no Quadro 1, no qual se identificam as escolas, os nomes, idades,

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

formações, tempo de magistério e vínculo das professoras com a rede pública estadual paulista. Cabe ressaltar que para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa os nomes das escolas e das professoras foram trocados.

Quadro 1 – Síntese dos dados coletados (2010)

| Escolas | Professoras | Idade | Formação | Cursou o <i>Letra e Vida</i> | Participa do <i>Ler e Escrever</i> | Leciona na rede há | Efetiva |
|---------------------|-------------|-------|--------------------------|------------------------------|------------------------------------|--------------------|---------|
| Augusto Donato | Celina | 46 | Pedagogia | sim | sim | 24 anos | sim |
| | Manuela | 47 | Pedagogia | | | 5 anos | sim |
| | Ana | 43 | Magistério/ Pedagogia | | | 8 anos | não |
| Candido Gaspar | Catarina | 62 | Magistério | não | sim | 25 anos | não |
| | Denise | 44 | Magistério/ Pedagogia | sim | sim | 25 anos | não |
| Erasmus Constantino | Clarice | 46 | Magistério/ PEC | sim | sim | 25 anos | sim |
| Bartolomeu Estevão | Nadia | 34 | Magistério/ Pedagogia | sim | sim | 5 anos | sim |
| | Elisa | 50 | Magistério/ Pedagogia | sim | sim | 21 anos | não |
| Celena Fauzi | Gisele | 62 | Magistério/ PEC | sim | sim | 25 anos | sim |
| Araci Bonifacio | Sofia | 51 | Magistério/ Pedagogia | sim | sim | 15 anos | não |

Fonte: Questionários / Entrevistas

É importante ressaltar que o fato de todas as participantes da pesquisa serem do sexo feminino relaciona-se com o processo de composição do magistério no Brasil, especialmente no ensino básico. Essa feminização do magistério é discutida por diferentes autores, dentre os quais se podem destacar Almeida (1996) e Catani (1997).

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

Quando inaugurou-se em São Paulo a seção feminina da Escola Normal, segundo alguns historiadores, esta foi primeiramente destinada às jovens de poucos recursos e às órfãs sem dote, às quais era interdito o sonho de um bom casamento, dado que este se apoiava necessariamente em bases econômicas. Sendo difícil casar-se, precisavam essas moças, para não ser um peso para a sociedade, conseguir um meio de subsistência proporcionado por uma profissão digna, de acordo com o ideal feminino

e que não atentasse contra os costumes herdados dos portugueses de aprisionar a mulher no lar e só valorizá-la como esposa e mãe. Portanto, ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Com o processo de industrialização, surgiu a necessidade de mão-de-obra especializada, o que ensejou a ampliação do ensino e incentivou o magistério feminino, uma vez que as mulheres ganhavam menos e, para expandir o ensino, o governo precisava gastar menos com os professores. Como os homens não aceitariam salários menores, era necessário que as mulheres lecionassem, mas não pelo salário, e sim pela vocação.

Ao se tratar desse contexto, cabe considerar as observações de Denice Catani (1997) acerca da complexidade da escolarização democrática, que dirigiu as mulheres um discurso fundamentado na dedicação, desambição, devotamento e até sacrifício como qualidades para o exercício docente, ao lado da diminuição do rendimento salarial do professor.

ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS, APRENDIZADOS E QUESTIONAMENTOS

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

Se, por um lado, o saber científico pode contribuir para o professor construir sua prática e ajudá-lo a refletir e instituir situações didáticas para o ensino, por outro, na singularidade de cada sala de aula, o professor adota práticas que ele julga mais

adequadas a partir de sua própria experiência. Para Tardif (2002), o “saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores da escola” (TARDIF, 2002, p. 11).

Os programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever* tem como base os referenciais construtivistas de alfabetização. Sabe-se que, em oposição à visão empirista e aos antigos métodos de alfabetização, introduziram-se, na década de 1980, os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *psicogênese da língua escrita*, transpondo o ensino da notação alfabética para uma concepção da escrita como representação da linguagem. Essa contribuição passou a ter um lugar especial, inclusive em currículos nacionais e material pedagógico produzido pelo MEC para a formação de professores. Como a referida teoria demonstrou que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo, passou-se a defender que aprendam interagindo com textos escritos. Entretanto, os usos feitos desses estudos têm gerado alguns equívocos como apontou Anne-Marie Chartier em palestra proferida na **V Semana da Educação**:

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

Desse modo, podemos identificar como cada uma das professoras entrevistadas se apropria do conhecimento durante o processo de formação. Sobre as referências a que teve acesso nos primeiros anos de carreira, a professora Celina mencionou o apoio de colegas mais experientes, mas, na época, alfabetizava com cartilha sem desenvolver o hábito da leitura. Assim, sentiu-se insegura com as mudanças dos métodos de ensino na rede, mas esforçou-se para se adaptar: “Quando comecei a aplicar o *Ler e Escrever* e comecei a ver que era uma boa proposta, ao mesmo tempo, eu fiquei insegura, porque estava com um monte de alunos ali, na minha frente, que já tinham um modo de

aprender, e eu fiquei com medo de mudar o método e prejudicá-los. Então, fiquei insegura de mudar de uma vez e fui trabalhando aos poucos. Depois, eu acho que o que ajudou bastante foi o *Letra e Vida* ter passado para o *Ler e Escrever* e ter vindo para a escola o material, principalmente para o aluno”.

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

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

Ao longo da entrevista com a professora Nádia, alguns aspectos do trabalho docente ficaram em evidência. Ela revelou capacidade para atender os alunos individualmente, de acordo com o conhecimento de cada um: “Verificar o aprendizado do aluno pela sondagem, ‘olhar’ para esse momento e pensar no que fazer com isso. Antes do *Letra e Vida*, eu não pensava sobre isso; foi a partir do curso que eu comecei a ter mais cuidado ao fazer a sondagem e a interpretar os resultados. Eu também não sabia como fazer a sondagem e nem o que fazer com o resultado, não sabia agrupar os alunos por aproximação de hipóteses de escrita. E a questão das atividades diferenciadas é outra coisa importantíssima. Eu não sabia que, numa sala, todos os alunos não podiam fazer a mesma atividade se não estivessem na mesma hipótese de escrita. Então, comecei a me preocupar com a necessidade de aprender do grupo para ajudá-los a melhorar, e isso foi muito importante”.

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

No entanto, diferentemente de Celina, Manuela e Nádia, a professora Elisa sente dificuldade para alfabetizar segundo a proposta do programa *Ler e Escrever*: “Quando eu trabalhei com a 1ª série, foi muito difícil, por causa do número de alunos. Por mais que você faça, não é possível se dedicar o tempo todo a cada aluno individualmente. Então, é muito trabalhoso”.

Para Chartier (2007), o professor precisa retomar coletivamente as atividades para torná-las legítimas, uma vez que não pode interagir com todas as crianças. Assim, os agrupamentos produtivos (atividades em duplas ou pequenos grupos de crianças) propiciam que cada aluno mostre e veja o que o outro faz, podendo promover boas aprendizagens, se o professor souber intervir quando a situação de interlocução não for suficiente para garantir o aprendizado.

Os contextos educacionais são extremamente complexos e sempre diferentes um do outro, mas espera-se que o professor atenda a esses contextos os interprete e adapte a própria atuação docente, aplicando, numa mesma sala de aula, práticas pedagógicas diferentes, de acordo com a turma. Para Nóvoa (1997):

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1997, p. 27).

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

A professora Sofia revelou: “Eu lutei muito contra o *Letra e Vida*. Penso que não precisamos usar as frases da cartilha – por exemplo, “a babá do bebê” –, mas eu sinto falta da família silábica e confesso que trabalho escondida. Então, mesmo tendo feito o curso *Letra e Vida*, eu acho muito mais difícil esse método, eu vejo que as produções de textos melhoraram, mas é muito mais lento alfabetizar dessa maneira”.

Para Anne-Marie Chartier (2009), quando se olha de perto a sala de aula, constata-se que todos os professores fazem os alunos trabalharem com múltiplas entradas. Do contrário, eles não aprenderiam a ler! Nenhum professor sensato contenta-se em fazer decodificação de sílaba ou reconhecimento direto de palavras inteiras. Assim, pode-se dizer que todos trabalham usando uma via “fônica”, mas também a “silábica”, na decomposição oral das palavras, e também a “global”, pois nenhum método de leitura apresenta unidades desprovidas de sentido para começar: vai-se de palavras lidas “globalmente” para sua decomposição, quer se trate do nome dos alunos, de palavras simples etc.

Ainda, sobre o trabalho docente, Sofia declarou: “Eu acho que o Estado tem oferecido bastante material, porque nunca vi tanto livro como tem agora, muito diferente de quando eu entrei. O Governo está investindo, mas ainda sinto falta de capacitação, estou sentindo muita falta”. Cabe mencionar que os cursos de formação continuada ofertados pela SEE-SP e ministrados pela oficina pedagógica da respectiva Diretoria de Ensino não são frequentes, oferecem poucas vagas e são destinados preferencialmente a um professor efetivo de cada escola, de modo que ele seja o multiplicador do curso na sua unidade escolar. O mediador entre a oferta do curso e a inscrição é o professor-coordenador da escola ou o diretor, o que pode favorecer ou não a inscrição de determinado professor.

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

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

para aprender, demonstrava dar atenção a todos, indiscriminadamente, com predominância dos aspectos cognitivos do ensino.

Quanto ao programa *Ler e Escrever*, a professora Ana revelou: “Achei que o material é bom, e gostei mais das atividades com músicas, porque elas lembram as do curso *Letra e Vida*, mas ainda gostaria de fazer outros cursos para melhorar a minha prática, só que eu não sou efetiva, e o pessoal da Diretoria de Ensino prefere os professores efetivos para que façam os cursos. Para essa professora, a negativa para inscrever-se no curso *Letra e Vida* e a dificuldade encontrada para participar dessa formação continuada se justificaria pelo fato de ela não ser professora efetiva e não ter garantida sua permanência na mesma escola, de modo que a multiplicação do curso entre seus pares ficaria prejudicada, mas Ana afirmou: “Mesmo eu não sendo efetiva, compartilho o conhecimento com as minhas colegas e participo das discussões, sempre pensando no aluno”.

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

Para a professora Gisele: “Foi um complemento, considerando que não se aprende de uma hora para outra na prática, não na teoria, porque eu tinha uma teoria, mas a prática era outra. Eu tinha que alfabetizar pela sílaba, e eu não admitia; então, entrei em conflito, conflito de geração, porque a geração antiga queria a alfabetização pelas sílabas, e eu tinha uma visão diferente, eu tinha trabalhado com a teoria do Paulo Freire. Então, eu precisava me encontrar, precisava saber o que fazer, qual seria o melhor para me sentir mais segura, e as experiências foram me ajudando. A formação na Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é de poucas horas, a teoria é difícil, porque não foram todos que fizeram o *Letra e Vida*; então, é difícil entender o processo. Eu acho que deveria ser colocado mais em prática, deveria ter mais atividades práticas, troca de conhecimento, de experiências”. Segundo Tardif e Raymond (2000), os

professores aplicam constantemente, em sua prática pedagógica, seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer próprio. Trabalham com programas e livros didáticos, como também se baseiam em saberes escolares relativos aos conteúdos ensinados. Integram-nos em sua experiência e recorrem a elementos de sua formação profissional:

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de ser todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo “exteriores” ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem etc. *Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.* (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 215, grifos do original).

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

Mas a defesa de uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista: [...] “uma escola à

medida de cada aluno”, mas define-a para além dos aspectos meramente pedagógicos (a aplicação de uma pedagogia diferenciada em função das necessidades de cada aluno) e projeta-a no plano de organização de escolas diferentes (NÓVOA, 2009, p. 85-86).

Entre as práticas mencionadas pelas professoras, notam-se relações de respeito mútuo, atenção aos alunos com mais dificuldades, expectativa positiva em relação ao rendimento escolar dos alunos, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e variedade de métodos de ensino, uma vez que as professoras constroem e reconstróem seus saberes ao longo de sua vida pessoal e profissional, de acordo com suas experiências. Como destacam Tardif e Lessard (2005), os professores “dão sentido e significado a seus atos e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 38).

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Neste texto, procurou-se analisar como professoras alfabetizadoras da rede pública estadual paulista lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos programas de formação continuada *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*.

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

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes profissionais dos professores estão diretamente ligados a uma dimensão temporal e suas bases são constituídas no início da

carreira docente. Posteriormente, os professores passam para uma fase de estabilização e investem, em longo prazo, no exercício da profissão, a partir das condições do ofício docente. Ao longo da trajetória profissional, o distanciamento dos conhecimentos acadêmicos gera uma fase que leva a uma ressignificação quanto às expectativas e percepções anteriores, além de afetar a maneira de ver e compreender o ambiente de trabalho. Portanto, é possível haver uma diminuição do distanciamento que possa ocorrer entre os saberes acadêmicos e os saberes das práticas dos professores, produzidos no exercício docente.

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

A experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional (TARDIF, 2000, p. 239).

Se os saberes da prática dos professores precisam ser valorizados, é importante que se criem, por um lado, oportunidades para que atuem de forma autônoma, e, por outro, que na sua formação continuada, ele possa lançar um novo olhar sobre a construção de seus saberes e das relações que estabelece com cada um, para que possa integrá-los. De acordo com Tardif (2002), é importante renovar as visões comuns a respeito do ensino incorporando a subjetividade dos sujeitos nas pesquisas e considerando o professor um ator que “assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

A análise dos dados coletados revelou que as dez professoras alfabetizadoras entrevistadas são docentes estabilizadas na carreira profissional e detentoras de um acúmulo de experiência no magistério. Elas se referem à docência como exercício

profissional que requer formação específica e continuada e suas declarações sobre o ensino e a profissão também remetem ao prazer e a vontade de ensinar.

As entrevistas também permitiram constatar a forma como cada uma delas apropriou-se de maneira bastante peculiar do que foi proposto pelos programas numa tentativa de reelaborar as próprias práticas. Nesse sentido, foi possível notar diferenças significativas nas prioridades que cada uma delas estabeleceu para o desenvolvimento de seu trabalho. Algumas priorizaram o uso das sondagens para identificar a hipótese de escrita de seus alunos; outras os momentos diários de leitura em voz alta para os alunos; outras ainda passaram a alfabetizar tendo como preocupação a intenção de oferecer aos alunos, desde o início do processo de alfabetização, textos que não fossem escolarizados, mas que conservassem as suas características de uso social; por fim, algumas professoras optaram por adotar o trabalho interativo, com uso de jogos, organizando os alunos em agrupamentos para a realização das tarefas de leitura e escrita. Dessa forma, ainda que essas professoras tenham tido a mesma formação continuada, recebido as mesmas orientações e os mesmos materiais didáticos, cada qual apropriou-se de forma particular e única dos conceitos e concepções ali veiculados, ressignificando um saber já existente – o que nos aproxima das observações de Tardif (2002):

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática (TARDIF, 2002, p. 234).

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

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guido de. *O professor que não ensina*. São Paulo: Summus, 1996.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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