

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE MARILIA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO – DINTER

**VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO**

**O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES DO  
PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO”:  
pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições**

SÃO LUÍS-MA / MARÍLIA-SP

2011

**VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO**

**O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES DO  
PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO”:**

pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Livre Docente Raquel Lazzari Leite Barbosa

SÃO LUÍS-MA / MARÍLIA-SP

2011

**VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO**

**O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES DO  
PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO”:**

pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Marília, na Área de concentração: Ensino na Educação Brasileira; Linha de pesquisa: Abordagens Pedagógicas do Ensino de Linguagens para obtenção do título de Doutora em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Livre Docente Raquel Lazzari Leite Barbosa – UNESP/Assis**

---

Prof. Dr Dagoberto Buim Arena – UNESP/Marília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Clara Bortoleto Nery – UNESP/Marília

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Gallego – USP/São Paulo

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Raimunda Abou Gebran – UNOESP/Presidente Prudente

**Suplentes:**

Prof. Dr. César Augusto Castro – UFMA/São Luis

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Yoshie Ussami Ferrari Leite – UNESP/ Presidente Prudente

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho – UNESP/Assis

À minha Mãezinha,  
Aos meus irmãos,  
Aos meus sobrinhos, sobrinha, e  
Ao meu Marido.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar ao meu **Bom DEUS** por me ter chamado na sua Graça Bendita e ter sido a minha luz durante todo esse trajeto de construção.

Especiais ao **Prof. Dr. José Erasmo Campelo**, ex-Coordenador do Projeto Prata da Casa do qual eu me orgulho em fazer parte, pela sua incansável e vencedora luta pela melhoria da qualificação docente neste Estado; porque mais frutos estão sendo colhidos agora, são mais quatro Doutores fruto do Projeto.

À **Profª Livre Docente Raquel Lazzari Leite Barbosa** minha querida orientadora pela paciência, disponibilidade, segurança e principalmente por ter confiado em mim.

Às **Professoras, Coordenadora e Diretora da Escola pesquisada, e as Coordenadoras do PROFA** pela disponibilidade em ceder os dados e abertura da Escola e suas salas de aula para a Pesquisa. E especialmente **às crianças** das três salas de aula pelo carinho e respeito com que me receberam.

A todos os professores que fizeram o DINTER acontecer, **Profª Livre Docente Raquel Lazzari Leite Barbosa, Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, Profª Dra. Ana Clara Bortoleto Nery, Profª Dra. Maria Sílvia Bueno, Prof. Dr. Sadao Omote, Profª Dra. Neuza Dal Ri, Profª Dra. Hélia Sonia Raphael, Profª Dra. Suely Amaral Mello, Prof. Dr. Pedro Pagni, Profª Dra. Sonia Marrach, Prof. Dr. Juvenal Zancheta, Profª Dra. Cintia Graziella Guizelim Simões Giroto** por terem socializado seus conhecimentos com os maranhenses.

E especialmente aos professores que carinhosamente aceitaram o convite para participar da Banca de Defesa da Tese, **Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, Profª Dra. Ana Clara Bortoleto Nery, Profª Dra. Rita de Cássia Gallego, Profª. Dra. Raimunda Abou Gebran, Profª Dra. Yoshie Ussami Ferrari Leite, Prof. Dr. César Augusto Castro e o Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho.**

Aos meus familiares **D. Maria José** minha mãe, meus irmãos **Silvia, Silvana e Luis Henrique** e meus sobrinhos **Wekiciley, Samuel, Demétrius, Letícia e Mateus** que por mim torcem, incentivam, acreditam e sempre são o ombro amigo na hora das necessidades.

Ao **meu marido Fernando** e ao **meu mais novo filho Rodolfo** que chegando agora em minha vida, foram atores decisivos para a conclusão deste trabalho, pelo amor, carinho, prestezas, e incentivos dispensados.

Aos **meus amigos/amigas professores/as Alex, Assis, Luna, Rodrigo, Caio, Almada, Leoneide, Verônica, Lucinete, Lindalva, Telma, Dourivan, Conceição, Fernanda** dessa longa, árdua e difícil caminhada no DINTER em Educação pelas palavras de incentivo, socialização das angústias e socorro na hora das necessidades.

E em especial para as amigas irmãs **Marise, Zezé e Joelma** por tudo que juntas passamos.

À **Profª Drª Rosemary Ferreira da Silva** pela presteza e solidariedade dispensadas na fase inicial na construção da Tese.

Aos meus **amigos/UFMA/PROEB, Profª Cenidalva Miranda, Profª Claudia Pecegueiro, Profª Hercília Vituriano, Tânia, Eline, André, Rosiêne, Antonia e Valma** por terem compreendido minhas muitas ausências e dispensados a mim auxílios valiosíssimos em momentos cruciais.

A todos os professores do **Departamento de Educação I** que tiveram que se sacrificar em prol da qualificação dos oito professores que se afastaram para o Dinter, dos quais cito: **Profª Hercília Vituriano, Profª Franczy Rabelo e Profª Sirlene Pinheiro.**

**A todos,**

**Os meus mais sinceros agradecimentos!**

*“Ir ao campo, como ensina a antropologia, significa para o pesquisador recusar-se a adotar uma posição preestabelecida; significa também recusar-se a postular a posição de um ator como sendo mais legítima que a de outro. A pesquisa sobre o ensino dá, portanto uma importância primordial ao professor, sem entretanto lhe dar sempre razão (nem ao pesquisador, aliás). O que foi dito deixa entrever como a pesquisa na área do ensino pode modificar as representações da prática. Entretanto, a pesquisa não impõe seu ponto de vista; ela permite que os autores ressaltem suas visões das coisas. Além disso, demonstrando a existência de várias racionalidades, a pesquisa na área do ensino contribui para o reconhecimento da legitimidade respectiva de cada uma. É nisso que ela serve não de norma, mas de base para discussão.”*

Gauthier (1998, p. 400-401)

## RESUMO

A proposta neste trabalho foi desenvolver uma pesquisa que permitisse, por meio de levantamento e análise, tratar sobre temas relacionados à cultura escolar, mais especificamente a responder ao questionamento: Como os professores alfabetizadores utilizam os saberes socializados no Projeto Político Institucional adotado no âmbito do Programa 'São Luis te Quero Lendo e Escrevendo' desenvolvido pela Rede de Ensino Municipal de São Luis do Maranhão na constituição de suas práticas alfabetizadoras? A pretensão foi analisar o processo de formação continuada desenvolvido pelo Programa São Luis te quero Lendo e Escrevendo e sua relação com o processo de construção de práticas alfabetizadoras. Para tal intento, a opção metodológica privilegiada foi a pesquisa do tipo etnográfico, caracterizando-a como um Estudo de Caso Etnográfico, conforme a natureza do objeto construído. Para a análise dos dados as contribuições de autores com Clemont Gauthier (1998), Tardif (2002), sobre os saberes docentes; Nóvoa (1995), Moita (1992) e Krug (2004), e a constituição da identidade docente; Roger Chartier (2002) e o conceito de Representação e de práticas de leitura; (PADILHA, 2006, 2009), utilização de Núcleos Temáticos em pesquisa; e sobre alfabetização, leitura e escrita, Mortatti (2006), Barbosa (2010), Smith (1998), Jolibert (2006), Smolka (2003). A pesquisa desenvolvida influenciada por esses autores realizou um mergulho no interior das salas de aula para perceber os reflexos da formação continuada oferecida aos alfabetizadores da rede municipal na sua ação pedagógica, os resultados encontrados, fruto da tessitura entre as contribuições do Curso de Formação Continuada para alfabetizadores do Programa, a constituição da identidade profissional das participantes e as concepções teórico-metodológicas para o trabalho com a alfabetização, reveladas na prática pedagógica, apontaram para atitudes de autonomia do corpo docente da escola com relação à proposição/execução de uma Didática da Alfabetização que contemplasse a realidade da escola em que atuavam, bem como, algumas contradições na execução da política de formação em análise.

**Palavras-chave:** Práticas Alfabetizadoras. Programa 'São Luis te quero Lendo e Escrevendo'. Formação continuada. Identidade profissional.



## ABSTRACT

The proposal in this work was to develop a survey that would allow, through survey and analysis on issues related to dealing with school culture, more specifically answer the question: How do teachers use literacy in the knowledge socialized Institutional Design Political adopted under the Program "Are you Luis I Reading and Writing 'developed by the Municipal Education Network of San Luis Maranhao in the constitution of their literacy practices? The intention was to analyze the process of continuing education program developed by St. Louis you want to Reading and Writing and its relationship to the process of construction of literacy practices. For this purpose, the option was the preferred methodology of ethnographic research, characterizing it as an ethnographic case study, according to the nature of the constructed object. For data analysis the contributions of authors with Clemon Gauthier (1998), Tardif (2002), on teacher knowledge, Novo (1995), Moita (1992) and Krug (2004), and the creation of teacher identity, Roger Chartier (2002) and the concept of representation and reading practices; (PADILHA, 2006, 2009), use of thematic research, and literacy, reading and writing, Mortatti (2006), Barbosa (2010), Smith (1998), Jolibert (2006), Smolka (2003). The research developed influenced by these authors conducted a dive inside the classrooms to see the reflections of the ongoing training offered to municipal literacy in their pedagogical action, the results, the fruit of the fabric between the contributions of the Training Course for Continuing the literacy program, the formation of professional identity of the participants and the theoretical-methodological work with literacy revealed in pedagogical practice, pointed to attitudes of autonomy of the faculty of the school with regard to proposition / execution of a Literacy Curriculum contemplating the reality of the school that worked as well as some contradictions in the implementation of the policy analysis training.

**Keywords:** Literacy practices. Programa "São Luis te quero Lendo e Escrevendo". Continuing education. Professional identity.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade geral de alunos na escola pesquisada em 2009.....	37
Quadro 2 – Organograma do Programa São Luis te Quero Lendo e Escrevendo.....	53
Quadro 3 – Estrutura fixa das atividades desenvolvidas na formação do PROFA/SÃO LUIS e sua relação com o PROFA/MEC.....	64
Quadro 4 – Relação entre os aportes teóricos da formação e os conteúdos trabalhados.....	67
Quadro 5 – Referencial teórico orientador da proposta de formação do PROFA.....	68
Quadro 6 – A rotina diária captada nas turmas observadas.....	97

## LISTA DE SIGLAS

AJA	– Alfabetização de Jovens e Adultos
ANPED	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	– Centro de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	– Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
IEMA	– Instituto de Educação do Maranhão
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
PROFA	– Programa de Formação de Alfabetizadores
PROMAPE	– Programa Maranhense de Atendimento ao Pré – Escolar
SEF	– Secretaria de Ensino Fundamental
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SENEB	– Secretaria Nacional de Educação Básica
UEB	– Unidade de Educação Básica
UEMA	– Universidade Estadual do Maranhão
UVA	– Universidade do Vale do Acaraú
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO I – DELINEAMENTO METODOLÓGICO: O CAMINHO SE FEZ NO CAMINHAR</b> .....	24
<b>CAPÍTULO II – O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL, A ESCOLA PESQUISADA E O “PROGRAMA SÃO LUIS TE QUERO LENDO E ESCRREVENDO”</b> .....	33
<b>2.1 A rede municipal e a escola pesquisada</b> .....	34
<b>2.2 O Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo”</b> .....	42
2.2.1 O cenário de criação do programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo”.....	43
2.2.2 A política de formação de professores alfabetizadores subjacente no Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo”.....	46
2.2.3 A concepção de alfabetização construída pelo Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo” – o PROFA em São Luis: pressupostos teóricos.....	55
2.2.3.1 <i>O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) – versão MEC</i> .....	56
2.2.3.2 <i>O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) - versão Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo”: pressupostos teórico – metodológicos</i> .....	59
<b>CAPÍTULO III – O CONTEXTO CULTURAL DA PESQUISA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES ALFABETIZADORAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUIS DO MARANHÃO</b> .....	70
<b>3.1 As participantes da pesquisa: a constituição da identidade profissional das alfabetizadoras e da Coordenadora da Escola</b> .....	71
<b>3.2 O processo de construção de práticas alfabetizadoras de três professoras na rede municipal de São Luis do Maranhão</b>	95
3.2.1 Elementos do trabalho cotidiano com a leitura e escrita.....	96
3.2.2 Concepção e utilização dos saberes específicos à ação alfabetizadora.....	102

<b>CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO.....</b>	<b>133</b>
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	143
ANEXOS.....	158

## INTRODUÇÃO

As atividades docentes relacionadas ao processo de alfabetização - ao ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa, frente à aceleração cada vez mais intensa da produção e disseminação da informação, na atual sociedade do conhecimento remete estes profissionais da educação a se defrontarem com uma realidade que exige incorporar novas metas pedagógicas capazes de acompanhar as transformações técnico/científicas e culturais condizentes com a realidade presente.

A busca por alternativas teórico-metodológicas que proporcionem mudanças no fazer docente do alfabetizador vem impulsionando com mais ênfase desde a década de 80 do Século XX, a formação em serviço para estes professores, além de se configurar como um campo inspirador de Pesquisas e de Políticas Públicas na área aqui no Brasil.

É observável pelas vivências em muitas escolas, que professores e alunos ficam à margem, sem poder usufruir de forma competente das ferramentas de acesso ao legado cultural disponível no que diz respeito às práticas de leitura, pois há dificuldades por parte dos professores em sistematizar uma metodologia de trabalho que dê conta da construção de práticas alfabetizadoras que propiciem bons resultados ao processo de letramento dos alunos, pois

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita 'própria', ou seja, é assumi-la como sua 'propriedade'. (SOARES, 2001, p. 39).

Dentro desse quadro, a proposta neste trabalho foi desenvolver uma pesquisa que permitisse por meio de levantamento e análise tratar sobre temas relacionados à cultura escolar, mais especificamente aos rumos dados pelo Projeto Institucional que foi adotado no âmbito do *Programa São Luís te quero Lendo e Escrevendo*, no que se refere ao processo de construção de práticas alfabetizadoras na rede municipal de ensino em São Luís-MA.

a) Como uma experiência gesta e faz nascer um objeto de estudo

O ano de 1980 marca nossa entrada na docência após a conclusão do Magistério no Ensino Médio – Curso Normal no antigo Colégio Rosa Castro -1979. Início numa 2ª série do Ensino de 1º Grau na rede privada de ensino.

E, em 1982 uma nova etapa na vida profissional se inicia. Entro como professora contratada para atuar na Pré-Escola por meio de um programa do Governo Estadual - Programa Maranhense de Atendimento ao Pré-Escolar (PROMAPE); esta experiência docente rende frutos positivos e negativos, porque:

Foi no desespero de enfrentarmos quarenta e cinco crianças de seis anos numa Pré- Escola estadual na periferia da cidade de São Luis - MA em 1983, que dispomo-nos a sair da cilada em que nos encontrávamos. E nessas condições, o que fazer? Se os pais e as professoras da 1ª série ansiavam para que essas crianças saíssem lendo e escrevendo, e, a Secretaria de Educação via Supervisora, nos orientava para realizarmos apenas a preparação para a alfabetização, diga-se de passagem, bastante confusa na nossa cabeça naquela época? E nós, diante daqueles rostinhos repletos de inquietações, não sabíamos bem o que estávamos fazendo ou o que iríamos fazer; vasculhávamos então, nos ensinamentos do Curso de Magistério que havíamos feito, e só encontrávamos em nossa mente, especificamente para aquelas crianças, algumas orientações sobre Recreação (no nosso restrito conhecimento daquele momento), e isso não era suficiente, considerando as exigências dos pais, dos professores da 1ª série e da Secretaria de Educação. Foi a partir desse fato que demos início à procura de respostas para inúmeros pontos obscuros a respeito daquela situação específica que não dávamos conta: como fazê-las ler e escrever? (COUTINHO, 2001, p. 7- 8).

Essa experiência extremamente complexa da qual eu não dava conta, aguça minha avidez de buscar saber e saber-fazer, culminando com um convite da minha Supervisora Escolar para atuar junto à equipe de Coordenação das Pré-Escolas da rede estadual de ensino no Maranhão - 1989.

A partir do enfrentamento do trabalho junto a esta Coordenação a busca por respostas se tornou incessante, remeto-me a um investimento maciço em minha formação continuada, dada a fragilidade constatada na formação inicial.

E o investimento se deu por vários caminhos, passando pela experiência de realizar a função de Agente Pedagógico na Divisão de Ensino Pré-Escolar (1989-1991), órgão da Secretaria de Estado da Educação, uma espécie de Supervisor Escolar a título precário (por não ter formação acadêmica na área - Pedagogia), junto à Pré- Escolas da cidade de São Luís- MA, quando o problema assume uma nova ótica;

[...] agora, estávamos na qualidade de dizer a outrem o que fazer sobre aquilo que não sabíamos ao certo. Isso tornou a situação ainda mais angustiante, porém mais instigante, uma vez que levou-nos a buscar cada vez mais, nas leituras, nas discussões junto com a equipe da Secretaria, [...] as respostas que nos havíamos proposto buscar. (COUTINHO, 2001, p. 9).

A busca continua quando ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) em 1992-1996. Nessa oportunidade, as questões de cunho científico na área proliferam, as quais no decorrer do Curso não foram totalmente sanadas, porém mais instigadas, influenciando minha opção por investigar na Monografia de conclusão do Curso, a formação do professor alfabetizador no Instituto de Educação do Maranhão (IEMA) em 1996.

Nesta oportunidade ímpar, de busca mais sistematizada de respostas, constato a fragilidade com que os formadores e os formandos percebem e tratam a formação dos alfabetizadores. (COUTINHO, 1996).

Esse viés de investigação veio se aprofundando e inspirando o ingresso na Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Marília realizado no período de 1997-2001. Esta inserção se deu por meio de um “Projeto de Capacitação Docente Emergencial”, (denominado Prata da Casa, estabelecido na parceria entre a UFMA Universidade Federal do Maranhão – Departamento de Educação I/Projeto Prata da Casa e a UNESP Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília), cujo objetivo principal era formar alunos egressos da UFMA nas várias áreas, de forma a garantir pessoal docente capacitado com titulação condizente para atuar no ensino superior do Estado do Maranhão, em especial na UFMA.

No trabalho defendido como Dissertação de Mestrado amplio o estudo iniciado na Graduação, quando busco na formação inicial e continuada evidências teórico-metodológicas orientadoras do fazer docente dos alfabetizadores formados em três Instituições de Ensino Médio relevantes, situadas em São Luis, capital do Estado do Maranhão (COUTINHO, 2001). No mesmo trabalho aponto também, como fruto das reflexões feitas, algumas sugestões para a formulação de propostas de formação de alfabetizadores.

Após a conclusão do Mestrado, a inserção na docência superior trouxe novos desafios. Início de fato essa função no sudeste do país na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro (2001- 2004), quando passo a ministrar aulas nos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas de duas IES, uma pública – Universidade Federal



Fluminense (UFF) e outra da rede privada de ensino – UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira.

A entrada na docência como professora substituta na Universidade Federal Fluminense (2002) para o Curso de Pedagogia de Angra dos Reis se deu na área de Educação Infantil, porém, me inscrevi e participei do Processo Seletivo para Professor Substituto ao mesmo tempo para as áreas de Educação Infantil e Alfabetização, com aprovação em Educação Infantil. No entanto, a participação no processo Seletivo ao mesmo tempo para essas áreas e as necessidades do Curso me deu livre trânsito para atuação docente nas duas áreas. O que se tornou um verdadeiro desafio, formar professores para o ensino da leitura e da escrita.

Naquele momento, as duas pesquisas sobre a formação de alfabetizadores concluídas na Graduação e no Mestrado já deixavam o caminho mais ameno e a oportunidade se constituiria na apropriação de novos saberes, dada as interações com os professores da área de alfabetização ali existentes, o estudo e a produção das situações de aprendizagens que proporcionaria aos alunos.

O fato de estar num dos centros de referência do país num primeiro momento me intimidou, depois me instigou e ao mesmo tempo, me “consolou”, pois, via nos alunos da graduação daquele Estado as mesmas dificuldades encontradas nos alunos do Nordeste, principalmente no que diz respeito ao domínio e uso da leitura e da escrita. Essa experiência, na mesma proporção que foi produzindo saberes, foi criando novas necessidades de saber.

O retorno para o Maranhão trouxe-me a possibilidade de continuidade na docência superior, quando do ingresso através de Concurso Público para a Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal do Maranhão – 2005 também para o Curso de Pedagogia na área de Pesquisa Educacional.

Nesta IFES Instituição Federal de Ensino Superior, embora diferente da minha área de entrada, as questões voltadas para a alfabetização/formação de alfabetizadores continuam a estar presentes. Nessa direção assumo em 2006 a Coordenação Pedagógica do PROGRAMA VALE ALFABETIZAR/ UFMA/ ALFASOL, um programa desenvolvido pela Universidade para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

A vivência como formadora de alfabetizadores nesse Programa, o fato de lecionar na UFMA na área dos Estágios Supervisionados e das Metodologias de Ensino para o Curso de Pedagogia e o desenvolvimento das duas Pesquisas na

área de formação de alfabetizadores (Graduação e Mestrado), me encaminham naturalmente para cursar o Doutorado em Educação fruto de um DINTER – Doutorado Inter-Institucional convênio CAPES/UFMA/UNESP em andamento desde 2007, contribuindo para que eu permanecesse com a mesma avidez inicial por respostas na área, elegendo-a mais uma vez como objeto de investigação.

#### b) O objeto de investigação

Para esta pesquisa as preocupações e as respostas encontradas serviram de base, e transitam no âmbito da relação entre formação e apropriação/objetivação de saberes docentes na área de alfabetização.

A escrita na escola tem sido trabalhada por meio de intervenções pedagógicas que privilegiam especialmente a transcrição, a cópia, em detrimento da escrita como resultado de reflexão.

Esse fato foi constatado, em minha trajetória profissional. Nessa trajetória foi possível presenciar inúmeras situações em que esse sistema norteador da prática pedagógica é privilegiado no processo de alfabetização. A cópia aparece, nesse contexto, como sinônimo de escrever. Professores, por vezes, comentam que seus alunos estão “muito bem, pois já conseguem copiar do quadro”.

Numa escola pública da periferia de São Luis, por exemplo, alguns alunos chegam à quinta série sabendo “escrever” apenas o cabeçalho do tema escrito no quadro porque já o memorizaram.

Como professora do Estágio Supervisionado em Docência nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia da UFMA em 2007 foi possível observar que a prática de copiar cabeçalhos permanece frequente, algumas estagiárias comentam que quando vão realizar a atuação nas salas de aula, as crianças perguntam insistentemente: - *“Tia já pode copiar o cabeçalho?”* Outras diziam: - *“Tia, tu não vais copiar o cabeçalho?”* Outras: - *“Eu já trouxe pronto”*, fato este que tem corroborado para a chegada à quinta série, como transcritores, copistas, porque durante a vida escolar a ação de escrever é reduzida à ação de copiar.

Segundo Vigotsky (1994, p. 139),

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.

As dificuldades de apropriação da linguagem escrita estão frequentemente relacionadas à ideia de que a linguagem escrita depende de um treinamento artificial desenvolvido por complexos métodos de ensinar a ler e escrever.

No tocante à Leitura, Smith (1999, p. 12) afirma que: “[...] a responsabilidade do professor não é de ensinar as crianças a ler, mas de tornar a aprendizagem possível”.

Foucambert (1994, p. 18, grifo do autor), contribui com este debate, na medida em que já alertava:

[...] pode-se aventar a hipótese de que 75% da população tem com a escrita contatos episódicos não-integrados ou limitados a uma única área, ou completamente inexistentes. É dentro dessa proporção que devem ser aferidos os diferentes graus de iletramento, desde os ‘muito pouco iletrados’ até os ‘tão iletrados’ que perdem rapidamente o uso do sistema alfabético adquirido na escola e acabam por engrossar as fileiras do analfabetismo funcional. Esse resultado pode surpreender, pois a maioria desses iletrados sabem ler (sem entrar muito nos sentidos dessa palavra). Eles chegam até mesmo a consultar algo escrito (também neste caso, cuidado com o termo; algo transcrito, algo inscrito?) em sua vida cotidiana para informar-se, trabalhar. Assim, a imensa maioria da população dos países industrializados permanece excluída da rede e das razões da comunicação escrita e não utiliza a escrita (a leitura e, a *fortiori*, a produção de textos) como instrumento para pensar, para conceber o mundo, atuar nele e transformá-lo.

Decorridos mais de quinze anos após essa afirmação de Jean Foucambert (1994), o quadro não mudou muito, os problemas vêm se arrastando, consolidando uma política em nome da suposta “crise” da leitura e da escrita no Brasil.

Enfoques teóricos sobre questões relativas à construção da linguagem escrita e conseqüentemente sobre a apropriação da leitura pelas crianças são discutidos por autores como, por exemplo: Bakthin (1990; 2003), Chartier (2002), Ferreiro (1996, 2003), Foucambert (1994), Jolibert (2006), Smith (1989, 1999), Smolka (2003), Vigotsky (1994) entre outros.

De modo geral tais enfoques pressupõem a ação alfabetizadora como mediadora do processo de letramento. Se tais conteúdos fazem parte dos processos formativos dos alfabetizadores, então, convém perguntar: Por que os professores

alfabetizadores de modo geral têm dificuldades em sistematizar uma metodologia de trabalho que dê conta de privilegiar contribuições teóricas já existentes que imprimiriam à prática alfabetizadora um distanciamento da cópia como sinônimo de escrita, e de métodos que não consideram a produção textual e a leitura significativa?

Questões como esta devem ser formuladas visando encontrar respostas, de forma a ter elementos teóricos que contribuam para mudanças nas políticas de formação para os professores alfabetizadores.

Assim,

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. Noutras palavras, o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ou de ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação. (TARDIF, 2005, p. 234).

Nessa direção, o foco da investigação foi na cultura escolar. Segundo Julia (2001, p. 10, grifo nosso), esta

[...] se constitui num conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Portanto, a ação docente se materializa nas inter-relações entre esse conjunto de normas e de práticas desenvolvidas, devendo-se levar em conta para efeito de pesquisa que as

[...] normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 11).

Ao mergulhar nessa cultura, a busca residiu na captação de certas apropriações e objetivações de professores alfabetizadores da rede Municipal da cidade de São Luís do Maranhão em relação ao conjunto de normas e práticas que são a expressão do processo educativo condizente ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita operacionalizados pelo processo de formação continuada desenvolvido pelo *Programa São Luís te quero Lendo e Escrevendo* através do

Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) – MEC/2001, programa utilizado pela rede municipal para formação de seus alfabetizadores.

Dentre as ações em curso desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) na época da implantação da política educacional existia/existe o PROFA, nome também utilizado para designar o setor responsável pela formação dos docentes alfabetizadores vinculados ao Município.

Aos moldes do programa lançado pelo Governo Federal em 2001 para formação continuada de alfabetizadores, este Setor de Formação Continuada desde então vem delineando um modelo próprio de formação à luz das orientações emanadas da proposta federal PROFA/MEC/2001. A Equipe do PROFA na SEMED responsável pela Formação dos Alfabetizadores, conta com vinte e duas supervisoras das quais duas exercem a Coordenação.

Diante do acima exposto propõe-se como foco da investigação, saber: *Como os professores alfabetizadores utilizam os saberes socializados no Projeto Político Institucional adotado no âmbito do Programa ‘São Luís te Quero Lendo e Escrevendo’ desenvolvido pela Rede de Ensino Municipal de São Luis do Maranhão na constituição de suas práticas alfabetizadoras?*

O objetivo é *analisar o projeto Institucional de formação de professores alfabetizadores desenvolvido pelo Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’ e sua relação com o processo de construção de práticas alfabetizadoras.*

O processo investigativo apontou para o alcance de objetivos mais pontuais, como: *\*descrever os pressupostos teórico-metodológicos orientadores do processo formativo desenvolvido pela rede municipal de São Luis do Maranhão para os professores alfabetizadores através do Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’. \*\*Localizar historicamente a formação do professor alfabetizador no Brasil com vistas à contextualização e análise do objeto de estudo. \*\*\*delinear as opções teórico - metodológicas orientadoras da ação alfabetizadora desenvolvida por professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental em escolas municipais de São Luís, a partir do seu processo de formação continuada, especialmente daquelas emanadas do Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’; e em seguida, \*\*\*\* Explicar o processo de mobilização dos saberes específicos para a ação alfabetizadora desenvolvido pelas professoras na construção das práticas*

*alfabetizadoras no 1º Ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino em São Luís.*

Julia (2001, p. 11) “[...] questiona se dispomos, hoje, de instrumentos próprios para analisar historicamente esta cultura escolar?” E é o próprio autor quem responde, e nos alerta para o fato de que “[...] nos últimos vinte anos, as problemáticas da história da educação refinaram-se consideravelmente, mas também desconhecemos em grande parte, parece-me, o estudo das práticas escolares”. (JULIA, 2001, p. 11). O que também vem justificar a preocupação e interesse com/no objeto de estudo selecionado.

Os instrumentos teóricos que sustentaram as análises da cultura escolar com ênfase na constituição das práticas docentes alfabetizadoras, perpassam além de alguns teóricos já citados anteriormente sobre leitura e escrita, por Clemont Gauthier (1998) e suas contribuições com a idéia de mobilização de saberes a partir de um reservatório de saberes que os professores possuem e objetivam na constituição de suas práticas; Tardif (2002), e a discussão sobre saberes docentes e formação profissional; Charlot (2005), e a discussão sobre ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e a lógica das práticas; Nóvoa (1995), Moita (1992) e Krug (2004) e suas contribuições para a definição da identidade profissional dos professores e Chartier (2002) e o conceito de Representação e de práticas de leitura.

Esses instrumentos teóricos para a análise dos dados foram ampliados a partir dos Núcleos Temáticos (PADILHA, 2006; 2009) que emergiram do objeto de investigação, a saber: concepção de alfabetização, concepção de leitura, atividade de leitura, concepção de escrita e atividade de escrita, trazendo contribuições de Barbosa (2010), Jolibert (2006), Mortatti (2006), Smith (1989, 1999) e Smolka (2003).

Dessa forma, partindo do pressuposto de que a construção de práticas alfabetizadoras em escolas do 1º Ciclo do Ensino Fundamental (de nove anos) na rede municipal da cidade de São Luis – Maranhão não pode ser desvinculada de práticas educacionais/culturais/sociais, o estudo do processo de construção das práticas alfabetizadoras pode se configurar em recurso importante para a melhor compreensão de certas repercussões aderidas ou não ao processo ensino/aprendizagem institucionalizado.

Para Chartier (2002, p. 26),

[...] a apropriação, tal como a entendemos, tem por objectivo (sic) uma história social das representações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Devendo-se, portanto, dirigir atenção especial às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido.

Nesse contexto, a opção metodológica privilegiada foi a pesquisa do tipo etnográfico, caracterizando-a como um Estudo de Caso Etnográfico, conforme a natureza do objeto construído.

A escolha do Estudo de Caso Etnográfico se alinhou à particularidade do Caso da rede municipal de São Luis na formação de professores alfabetizadores com a execução do “*Programa São Luís te quero lendo e escrevendo*”.

A relevância de tal proposta de pesquisa reside na possibilidade dos resultados contribuírem para a melhoria do sistema de alfabetização e para a formação de professores da área, pois a análise das opções teórico-metodológicas utilizadas pelos professores e sua relação com os saberes mobilizados para a composição da ação alfabetizadora, produzidos no processo formativo daquele Programa podem permitir reorientações pertinentes à ação alfabetizadora daquela realidade específica, bem como possibilitar a apresentação de subsídios metodológicos que poderão ser estendidos a realidades semelhantes e principalmente, orientarem na proposição de cursos de formação para esses docentes.

Um levantamento bibliográfico realizado nos eventos mais específicos da educação, o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Base de Dados do SCIELO na área de investigação sobre práticas pedagógicas de professores alfabetizadores apontou algumas temáticas mais próximas: A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. (MACEDO; MONTIMER; GREEN, 2004); As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? (ALBUQUERQUE; FERREIRA; MORAIS, 2008); Confronto e conflito no processo de formação continuada e as práticas alfabetizadoras (VIEIRA, 2009); Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico (ZIBETTI, 2005);

Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis dentre outras (HERNANDES, 2008).

A Tese se encontra organizada de forma que o Capítulo I anuncia o delineamento metodológico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa.

O Capítulo II traz o contexto sócio-político da Pesquisa, a saber: a Rede Municipal, a Escola pesquisada, o *Programa São Luís te quero Lendo e Escrevendo* e o PROFA.

E, no Capítulo III o objetivo foi apresentar o Contexto Cultural da Investigação, os dados relativos ao cotidiano, apresentando o processo de construção das práticas pedagógicas; nele os dados são relativos aos sujeitos investigados aqui denominados de Participantes, a partir dos aspectos identidade e formação, bem como a relação formação/atuação docente no contexto do '*Programa São Luís te quero Lendo e Escrevendo*'.



## **CAPÍTULO I – DELINEAMENTO METODOLÓGICO: O CAMINHO SE FEZ NO CAMINHAR...**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa cujas características sejam: ter como fonte de dados o ambiente natural e o investigador como o instrumento principal, ser descritiva, interessar-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados ou produtos, ter como forma de análise dos dados a indução, e, tomar como importância vital o significado, o sentido que as pessoas dão às suas vidas, nos mais diversos contextos em que possam estar inseridas se denomina de Pesquisa Qualitativa.

Esta investigação ao eleger como problema de pesquisa a questão: ('Como os professores alfabetizadores utilizam os saberes socializados no processo de formação continuada na constituição de sua prática alfabetizadora no contexto do Programa 'São Luís te Quero Lendo e Escrevendo?') desenvolvido pela Rede de Ensino Municipal de São Luis do Maranhão, assume a perspectiva qualitativa, pois pretende buscar os significados e sentidos dados à formação veiculada pelo Programa na constituição das práticas alfabetizadoras de três professoras da rede municipal. E para tanto, elege dentro do quadro de tipos variados de se efetivar uma pesquisa qualitativa, o Estudo de Caso.

A escolha do Estudo de Caso do tipo Etnográfico se deve à particularidade do Caso da rede municipal de São Luis na formação de professores alfabetizadores com a execução do "Programa São Luis te quero lendo e escrevendo"; porém é conveniente destacar que,

Se o foco dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo. Existe, pois, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam – nem necessitem ser cumpridos pelos investigadores das questões educacionais. [...] O que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito. (ANDRÉ, 2005, p. 25).

A opção por essa rede de ensino não se fez de modo aleatório, mas, em virtude do trabalho de formação continuada sistematizado que a Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo desde 2002 com os professores alfabetizadores por meio deste Programa e do Programa de Formação de

Alfabetizadores (PROFA) produzido/socializado pela equipe da Secretaria Municipal a partir da Proposta do PROFA/MEC – Ministério de Educação e Cultura (2001).

Bogdan e Biklen (1994, p. 89) dão pistas de como se pode executar um Estudo de Caso.

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar.

Segundo Nisbett e Watts (1978 apud ANDRÉ, 2005) pode-se caracterizar o desenvolvimento dos Estudos de Caso em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo, fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo e fase de análise sistemática dos dados.

As questões impulsionadoras levantadas nessa fase inicial da pesquisa são decorrentes de especulações baseadas na minha experiência docente, de formadora de alfabetizadores e de pesquisadora na área, conforme àquelas anunciadas na Introdução que já definiram com mais precisão o objeto de estudo.

Na fase em que “[...] é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo”. (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 22). As ações iniciais definidas foram: realizar visitas à Secretaria Municipal de Educação, para sondagem e aceite da pesquisadora no *lócus* da pesquisa, o que foi permitido pela Superintendente do Ensino Fundamental da rede municipal.

O próximo passo foi à identificação dos participantes da Pesquisa – os professores alfabetizadores, para tanto, o segundo contato foi feito junto ao setor de acompanhamento/formação docente da Secretaria Municipal – PROFA.

Foi necessário determinar uma amostra, que a princípio foi de quatro professores alfabetizadores que trabalhassem com o 1º Ciclo do Ensino Fundamental, com os alunos de 6, 7 e 8 anos de idade e que tivessem feito ou estivessem fazendo o Curso oferecido pela Equipe de Formação.

Para esta etapa um questionário (APÊNDICE A), elaborado com o intuito de localizar os atores, a ser aplicado no momento das formações realizadas pela equipe do PROFA na Secretaria foi abortado. Isto se deu, em decorrência da formadora destinada a apoiar a Pesquisa, ter sugerido que disponibilizaria a cópia

das freqüências às formações para que a partir destas se tivesse acesso às escolas, seus endereços e telefones, o que foi acatado em virtude de facilitar a localização dos professores e de suas respectivas Escolas.

Esse seria um momento para entrar em contato com os professores, mas dada a sugestão e garantias de que seria melhor por meio dessa estratégia, o documento elaborado foi utilizado para coleta de dados pessoais dos sujeitos docentes quando da entrada na Escola.

A lista de endereços e o documento dado pela Superintendente subsidiaram a itinerância pelas Escolas, porém a resistência se fez presente, a cada Escola visitada o contato feito era com a Direção ou a Coordenação, que ao serem esclarecidas sobre o objetivo da visita, imediatamente diziam que iriam consultar as Professoras, e marcavam um dia para eu retornar, mas adiantavam como que já dando a resposta: “Eu vou consultar, mas... acho que elas não vão aceitar não”.

Ou então, em outro caso, me colocavam na Sala de professores para esperar o Recreio e falar com os docentes, interessante foi perceber a forma como a Coordenadora me apresentou para uma professora: essa é a Professora X, ela está fazendo Pesquisa e quer acompanhar alguns professores na sala, fala ai com ela, tu resolve. O tom era de apoio ao não aceite, o que realmente aconteceu.

Outro ponto observado para a recusa foi ao contrário, algumas recusaram por não serem ajudadas no processo, elas me queriam, desde que eu as ajudasse, queriam uma Pesquisa de Intervenção, o que não era o caso, (apesar de que acabou sendo utilizadas algumas ações dessa natureza, para uma maior aproximação com as professoras observadas).

Por tratar-se de pesquisa etnográfica, a inserção no campo por um tempo relativamente longo sugere o aceite espontâneo dos pesquisados. O fato de condicionar a estada da pesquisadora no *locus* da investigação ao aceite espontâneo deixou-os à vontade para se constituírem protagonistas docentes nessa investigação, apenas três professoras do 1º Ciclo da Escola Azul vinculada a Unidade de Educação Básica (UEB) “A” – localizada no Centro de São Luis, turno vespertino que aceitaram.

Por questões éticas e em acordo com os atores da Pesquisa os nomes acima são fictícios, os outros participantes foram: a Coordenadora da Escola e a Coordenadora do setor de formação da Secretaria – PROFA. Os Capítulos 2 e 4 trazem mais detalhes sobre a Escola e os Protagonistas da Investigação.

Após essa fase inicial denominada de Fase Exploratória passa-se a um segundo momento no desenvolvimento dos Estudos de Caso.

Bogdan e Biklen (1994, p. 89-90) o descrevem assim,

Começam pela recolha dos dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas ideias e planos iniciais e desenvolver novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é definida. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas.

Para Ludke e André (apud ANDRÉ, 2005, p. 22) esta se chamaria fase de Coleta de Dados ou de Delimitação do Estudo, ou seja,

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado.

Portanto, os instrumentos utilizados obedeceram à natureza do dado a ser coletado, e foram assim eleitos; com **relação aos professores** - para captação da prática no cotidiano da sala de aula o *caderno de campo* para o registro das *observações* da atuação nas salas de aula.

Os dados de formação foram obtidos por meio de narrativas de formação – relatos por escrito e entrevista.

Para a **Coordenadora da Escola e do PROFA** – uma *entrevista*.

Sobre a **Rede de Ensino**, o **Programa** em execução na rede, o **PROFA** e a **Escola** – *entrevista* e análise de *documentos*.

As observações deram início à coleta de dados porque a necessidade de aproximação com as salas de aula até para melhor demarcação do objeto de investigação se fez mister, pois existia uma insegurança que tendia a angustiar a pesquisadora, que inicialmente não sabia ao certo para onde dirigir o olhar, uma vez que tudo parecia relevante. No entanto, era necessário definir o recorte.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), André (2005) e Ludke e André (1986) essa fase inicial de insegurança é natural nos estudos qualitativos, pois ainda é como um tatear a procura da segurança, do ponto certo, da delimitação do estudo.

Em virtude dessa insegurança inicial na clareza do objeto de investigação, a inserção nas observações se deu como se fosse um reconhecimento de área. Não estava claro o que observar, porém no decorrer das interações isso foi ficando mais claro, e foram aparecendo os elementos a considerar.

Os elementos que se constituíram como importantes foram: a rotina de trabalho diário e a sequência didática das professoras, e nessas buscar como a leitura e a escrita eram trabalhadas. Necessário também foi compreender como acontecia o Planejamento e o acompanhamento das atividades docentes na Escola.

A partir desses indicadores surgidos, houve a necessidade de realizar entrevista (APÊNDICE B) com a Coordenadora da Escola na intenção de perceber o tipo de acompanhamento pedagógico dado às professoras, confirmar a rotina de trabalho dos professores captada pelas observações, compreender como se realizava o planejamento pedagógico na Escola e captar nuances dos conteúdos socializados pelo PROFA.

A Coordenadora da Escola cursava o PROFA durante a investigação, e seria bastante conveniente estabelecer aproximação com os conteúdos emanados do curso de formação naquela oportunidade.

Para compreender o percurso formativo dos professores, conforme já mencionado anteriormente, foi solicitado uma espécie de Memorial de Formação que se convencionou denominar de Narrativas de Formação, dados por escrito.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006, p. 23).

Esse instrumento foi aplicado a partir da elaboração de um roteiro (APÊNDICE C) que subsidiou a escrita das Narrativas pelas professoras. Para a operacionalização dessa Atividade realizada com o aval da Coordenação da Escola, a Pesquisadora disponibilizou para as docentes uma pasta contendo o roteiro de orientações, caneta e um caderno.

Para evitar transtornos na execução de uma tarefa que demandaria tempo e concentração a Pesquisadora se prontificou em assumir o trabalho docente nas salas de aula de cada uma das professoras durante quatro tardes com a possibilidade de diminuir ou aumentar caso necessitassem.

Duas professoras realizaram a escrita da Narrativa na Escola seguindo a metodologia adotada pela Pesquisadora. Uma professora iniciou o trabalho de escrita da Narrativa na escola, mas, minutos depois, disse não se concentrar ali naquele ambiente para a realização do trabalho, e deixou para escrevê-la em casa. No entanto, foi explicado a ela que a proposta de escrita no local de trabalho, era para garantir a privacidade e o respeito ao tempo livre delas; mesmo assim, preferiu realizar a atividade em casa.

Essa professora quase não realiza a escrita da Narrativa. Foi necessário desobrigá-la de tal tarefa e dizer que a Entrevista daria conta dos elementos da Narrativa. No dia da realização da Entrevista ela apresentou a Narrativa.

Com a dinâmica utilizada para a construção das narrativas de formação, emergiu quase sem querer, como atividade natural nos estudos qualitativos, outra forma de coleta de dados, a atuação nas salas das professoras, o estar no lugar do outro. A situação de estar no lugar do outro, permitiu à Pesquisadora outro ângulo para a percepção da realidade vivida no ambiente educativo.

A atividade de assumir as salas de aula inicialmente não foi pensada como mais uma forma de coletar dados, porém no percurso, e com os registros feitos após algumas já realizadas, em virtude das ocorrências que houve, novas descobertas surgiram, e foram registradas nos protocolos de observação, e se constituem em dados relevantes de interação com o cotidiano observado, uma vez que a condução das salas de aula era a partir das orientações dadas pelas professoras, no entanto ao se fugir das orientações dadas, novas percepções emergiram.

A fuga nas orientações se deu pelo fato de que era necessário conhecer mais a fundo os meandros do cotidiano. Isso foi feito inicialmente de forma não intencional, porque o propósito era conhecer os alunos e proporcionar outros tipos de interações com o objeto escrito.

Esse estar no lugar delas trouxe outra perspectiva de visão, pois oportunizou a vivência das atividades naquele ambiente peculiar que a escola possui. Esses dados não serão apresentados e analisados, mas se pode adiantar o espanto ao constatar como as professoras se tornaram reféns do barulho, dado o ambiente físico da Escola, mais detalhes no Capítulo II.

A entrevista com as professoras foi o último instrumento a ser aplicado em virtude da possibilidade de trazer a lume aquilo que por ventura vinha ficando

ofuscado nas observações e nos relatos escritos – as narrativas de formação. Essa escolha também esteve atrelada a garantir uma relação mais estreita entre pesquisado e pesquisador.

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer os sentidos que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (BOURDIEU, 1999, p. 695, grifo do autor).

A entrevista semi-estruturada realizada com as alfabetizadoras obedeceu a um roteiro elaborado previamente (APÊNDICE D), seguindo o mesmo percurso do documento elaborado para subsidiar as Narrativas escritas das professoras, com alguns acréscimos surgidos ao longo do desenvolvimento da coletas dos dados.

É importante ponderar que o documento orientador para a escrita das Narrativas produzido, estava em forma de perguntas que tinham a intenção de evocar, trazer a memória os momentos que se queriam narrados. Esse fator pode tê-las induzido a escrever a narração como que respondendo literalmente a questões, tornando o discurso, às vezes, confuso.

Como último instrumento de coleta, a entrevista, deveria complementar os dados, portanto, após a análise do percurso da coleta dos dados, foram acrescentadas algumas questões a esse documento e utilizado como roteiro para a execução da Entrevista com as professoras.

A entrevista a essa altura da Pesquisa se constitui no que Bourdieu (1999, p. 699-700, grifo nosso) diz ser:

Tentar situar-se em pensamento no lugar que o pesquisado ocupa no espaço social para o *necessitar* a partir desse ponto e para *decidir-se* de alguma maneira por *ele* (no sentido em que Francis Ponge falava de *optar pelas coisas*), não é executar a ‘projeção de si em outrem’ do qual falam os fenomenólogos. É dar-se uma *compreensão genérica e genética* do que ele é, fundada no domínio (teórico ou prático) das condições sociais das quais ele é o produto; domínio das condições de existência e dos mecanismos sociais cujos efeitos são exercidos sobre o conjunto da categoria da qual eles fazem parte [...] e domínio dos condicionamentos inseparavelmente psíquicos e sociais associados à sua posição e à sua trajetória particulares no espaço social. [...]. Esta compreensão não se reduz a um estado de alma

benevolente. Ela é exercida de maneira ao mesmo tempo inteligível, tranqüilizadora e atraente de apresentar a entrevista e de conduzi-la, de fazer de tal modo que a interrogação e a própria situação tenham sentido para o pesquisado e também, e, sobretudo, na problemática proposta: esta, como as respostas prováveis que ela provoca, será deduzida de uma representação verificada das condições nas quais o pesquisado está colocado e daquelas das quais ele é produto.

Os dados sobre a **rede municipal e o PROFA** – em conversa com a Coordenadora do setor de Estatística foram disponibilizados por uns slides contendo dados mais gerais sobre os números da rede municipal no ano de 2009.

No setor de Formação de Professores - PROFA da Secretaria Municipal de Educação foi realizada uma “entrevista” (APÊNDICE E), as questões foram enviadas e respondidas por e-mail para a Coordenadora do setor que se encontrava na chefia no início da Pesquisa em 2008, quando foi feito o primeiro contato, pois a atual não dispunha de horário para tal atividade na época da coleta.

No entanto, mesmo assim foi entregue a atual Coordenação do setor o Relatório parcial produto das observações na Escola que se encontra no (APÊNDICE F), e nessa oportunidade a atual Coordenadora se prontificou em também responder as questões por e-mail, o que não aconteceu. Foram disponibilizados pela mesma e entregues em mãos da Pesquisadora alguns documentos como: livros do Programa Nacional adaptados à Rede, registros, Cd`s e Portfólio da Formação Continuada desenvolvida em 2008 para análise, este último subsidiou a apresentação dos dados sobre a formação do PROFA/São Luis.

Sobre a **Escola**, cenário da Pesquisa, os dados coletados obedeceram a um roteiro e foram alcançados por meio de conversa informal junto à Coordenadora da Escola anexa investigada, a Diretora Geral e o Secretário da Unidade de Educação Básica “A”.

Segundo Ludke e André (1986), os dados deverão ser sistematizados e analisados em forma de “rascunhos” de relatórios ou outro tipo de material que facilite a sistematização dos dados já coletados na fase inicial e de percurso, porque necessário se faz disponibilizar aos informantes os produtos parciais para captar as reações imediatas sobre a validade do que foi apreendido.

Nesta mesma direção, André (2005, p. 55), contribui com esta idéia e acrescenta que,

A análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente



às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo 'aprendido' no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório.

“De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90).

Após a coleta dos dados através das Observações e das Narrativas Escritas de Formação junto às três professoras, foi elaborado um sucinto Relatório Parcial, construído como uma prestação de contas inclusive muito cobrada pelos Participantes da Pesquisa – Professoras e Coordenadora da Escola. Nele constam, percepções e sugestões a respeito dos ambientes físicos e pedagógicos da Escola. Esse documento foi entregue para as Professoras, a Coordenadora da Escola, a Diretora da Unidade de Educação Básica a qual a escola é vinculada, e para a Coordenadora do PROFA.

Para a apresentação/análise dos dados a sistematização privilegiou a construção de quadros, exposição de fragmentos das narrativas e das cenas do cotidiano observadas.

E de acordo com Padilha (2006, 2009) houve necessidade da eleição de Núcleos Temáticos para servir de norte para o estabelecimento de diretrizes no sentido da orientação/delimitação do foco de análise em consonância com a problemática da Pesquisa, dada as muitas possibilidades de leituras que se fazem pertinentes a partir dos dados coletados. Neste caso, foram definidos como Núcleos Temáticos: concepção de alfabetização, concepção e atividade de leitura, concepção e atividade de escrita.

## CAPÍTULO II - O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO DA PESQUISA: A REDE MUNICIPAL, A ESCOLA PESQUISADA E O “PROGRAMA SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCREVENDO”

*“O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente, É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia.”*

*Morin (2000)*

Falar de contexto é falar de relações, e ao que parece de difícil conceituação; mas para situar essa temática nesta pesquisa Hanks (2008, p. 174-175) contribui quando diz:

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja ‘contexto de’, ou ‘contexto para’. Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros. Hoje em dia se reconhece de forma bastante ampla que muito (se não tudo) da produção de sentido que ocorre por meio da língua(gem) depende fundamentalmente do contexto e que, além disso, não há uma definição única de quanto ou de que tipo de contexto é necessário para a descrição da linguagem. Consequentemente, não há razão para esperar que algum modelo único ou conjunto de processos sejam analiticamente suficientes para toda pesquisa (e há boas razões para ser cético em relação a pretensões universais). Ao mesmo tempo, é claro que há princípios e tipos de relações que organizam os contextos de maneira recorrente.

Dentro dessa perspectiva, e no caso desta Pesquisa o contexto diz respeito à constituição de práticas sociais, ou seja, a produção de sentido na ação docente das alfabetizadoras inseridas no *Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’*, o que remeteu para o conjunto de processos que analiticamente deram conta desta investigação, ou seja, a tessitura dos Contextos Sócio, Político e Cultural do processo de formação orientador desta prática pedagógica.

Segundo Morin (2000, p. 37),

O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa maneira, uma sociedade é mais que o contexto: é o todo organizador de que fazemos parte. [...]. O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. Marcel Mauss dizia: ‘E preciso recompor o todo’. É preciso efetivamente recompor o todo para conhecer as partes.

A partir dessa contribuição fica claro, que seria impossível se remeter às práticas sem estabelecer os elos, as relações entre parte e todo, todo e parte.

Este capítulo e os posteriores tratam dos *contextos* que pretendem formar certo todo condizente ao global nesta Pesquisa. E nesse sentido, permitir que se possa adentrar ao cotidiano escolar da rede municipal de São Luís para buscar elementos da Política de Formação Continuada desenvolvida pelo *Programa São Luís te quero lendo e escrevendo*.

Para dar conta da abordagem contextual sócio-política da pesquisa, neste capítulo serão apresentadas a rede municipal, a escola pesquisada, bem como a Política Educacional desenvolvida pelo sistema municipal de educação através do *Programa São Luís te quero Lendo e Escrevendo* com ênfase para a política de formação de professores alfabetizadores.

## 2.1 A rede municipal e a escola pesquisada

O Estado do Maranhão com uma área territorial de 331.983,3 km<sup>2</sup> está dividido politicamente em 217 Municípios, localizado no nordeste brasileiro entre as regiões norte e nordeste; possui atualmente uma população de 6.184.538 habitantes, dados de 2006, dos quais mais de 1 milhão se concentra na capital, São Luís. Dessa população em 2007 cerca de 40% estava sendo atendida na rede escolar.

Dados preliminares do Censo Escolar de 2007, referentes às matrículas de educação básica exclusivamente na rede pública, revelam um total de 2.075.974 alunos matriculados, número inferior às matrículas de 2006, que atingiram o total de 2.230.968, resultado este 6,9% menor que o do ano de 2006, significando uma queda de 154.994 matrículas. À primeira vista os números não são confortáveis, embora ainda preliminares. A redução no ensino fundamental foi de 97.188 matrículas (-6,9%); na EJA 40.844(-17%) e no ensino médio 11.864(-4%). Certamente esta redução tem a ver com a diminuição progressiva da taxa de distorção idade/série, em especial no ensino fundamental. (SILVA, 2008, p. 11).

Em todo o Estado a população de crianças de 06 e 10 anos de idade, atendida no sistema educacional maranhense no ano de 2008 nas quatro esferas estava assim distribuída: Esfera Estadual (rural e urbana) – 65.802 crianças; Esfera Federal (rural e urbana) – 106 crianças; Esfera Municipal (rural e urbana) – 715.586 crianças e Esfera Particular (rural e urbana) – 59.504 crianças. No site da Secretaria

de Estado da Educação do Maranhão não foram encontrados dados de 2009. (MARANHÃO, 2010).

Segundo dados colhidos em slides oficiais da Secretaria de Educação fornecidos à Pesquisadora, a rede municipal contava em 2009 com 170 escolas destinadas a oferta de ensino para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. O atendimento à Educação Infantil realizado através de 78 escolas e o Ensino Fundamental por 92 escolas. Para atender nessas Escolas a rede contava com 5.423 professores e 556 Supervisores. (SÃO LUIS, 2009).

As Escolas da rede municipal organizadas por ciclo, desde o ano de 2006 são denominadas de Unidade de Educação Básica (UEB) seguidas de seus respectivos nomes de fantasia. As nomenclaturas usadas anteriormente eram: Unidade de Ensino e o nome de fantasia quando atendia da 1ª a 4ª séries e Unidade Integrada e o nome de fantasia quando atendia da 1ª a 8ª séries.

A Rede Municipal organizada por Ciclos hoje obedece a seguinte nomenclatura, ou seja, as séries do antigo sistema seriado do Ensino Fundamental, são denominadas agora de Etapas. Assim temos: \*1º Ciclo (Ciclo de Alfabetização) - I, II e III Etapas – respectivamente alunos 6, 7 e 8 anos. \*2º Ciclo - I e II Etapas – alunos de 9 e 10 anos. \*3º Ciclo – I e II Etapas – alunos de 11 e 12 anos. E \*4º Ciclo – I e II Etapas – alunos de 13 e 14 anos.

a) A escola

A UEB “A” localizada no centro da capital do Maranhão *locus* da pesquisa empírica nesta investigação, conta atualmente (ano de 2009), para atender à população - em idade escolar de 06 a 14 anos e também a jovens e adultos em idade não escolar - que residem no Centro e bairros circunvizinhos, com uma estrutura educacional distribuída fisicamente em quatro espaços distintos, pois presta atendimento educacional ofertando Ensino Fundamental Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola “sede” não conseguindo atender a contento em suas instalações educativas tal demanda, necessita alocar prédios extras, próximos a ela para este fim, denominados de Anexos. Esta tem sido uma prática da Prefeitura Municipal de São Luis através da Secretaria Municipal de Educação para dar conta de grande demanda.

Em São Luis, as mudanças na prioridade de responsabilização das esferas públicas de atendimento ao escolar ditadas pela LDB Nº 9.493/96, (responsabilizando a esfera Estadual pela oferta prioritária do Ensino Médio e a esfera Municipal do Ensino Fundamental), geram um estrangulamento no atendimento ao Ensino Fundamental.

Essas mudanças no atendimento impulsionam a rede municipal por meio da falta de vontade política dos Governos Municipais, a priorizar como política emergencial de atendimento, menos que construir mais escolas, o aluguel de galpões improvisados ou prédios de Escolas Comunitárias sem condições de funcionamento para abrigar a demanda que era atendida pela rede estadual.

É notório também o crescimento da Rede de Escolas Comunitárias para receber os alunos da Educação Infantil, na maioria das vezes sob a tutela do governo Municipal através de convênios, este é mais um dispositivo emergencial de atendimento; uma vez que, sendo a segunda prioridade de atendimento dos Municípios, e estes por não conseguirem atender sequer a prioridade, firmam parcerias com as escolas Comunitárias estabelecendo critérios mínimos para o fechamento dos convênios.

As Escolas Municipais maiores e mais centrais nos bairros de São Luis, dada a enorme demanda de alunos na faixa etária do Ensino Fundamental, a intervenção da Comunidade e a vigilância dos órgãos de fiscalização ligados à Criança, ao Jovem e ao Adolescente; utilizaram como saída para a ampliação da oferta de matrículas, outras “escolas” denominadas de “Anexo”, ou seja, os Galpões e outros prédios improvisados para receber alunos.

Cada Unidade de Educação Básica desta possui de um a três Anexos que funcionam em suas proximidades sobre a responsabilidade da Direção Geral da Escola com assessoria de um Coordenador no Anexo.

Sendo assim, a população em idade escolar atendida pela Escola Sede localizada na região do centro da cidade utiliza o seu prédio e mais duas Escolas, uma Comunitária alugada/cedida num bairro vizinho ao Centro (A Escola Pesquisada) e a outra bem próxima ao prédio da sede, ambas denominadas de Anexos como já foi explicado. Esta última escola anexa se emancipou agora em 2010, transformando-se em uma UEB.

Para atender a EJA localizados também no centro, próxima a escola sede funcionam duas turmas no noturno, uma num Hospital e outra num Parque Municipal da cidade.

É importante para ilustrar melhor o contexto sócio – político, trazer dados quantitativos que evidenciem a realidade investigada. A escola possuía no período acima citado 1.855 alunos assim distribuídos:

<b>ESPAÇOS</b>	<b>MAT</b>	<b>VESP</b>	<b>NOT</b>	<b>TOTAIS</b>
Escola Sede – Ensino Fundamental	505	580	512	1.597
<b>Escola Anexa – Ensino Fundamental</b>	<b>84</b>	<b>95</b>	—	<b>179</b>
Hospital – EJA	—	—	50	50
Parque – EJA	—	—	29	29
<b>Total Geral</b>	<b>589</b>	<b>675</b>	<b>591</b>	<b>1.855</b>

Quadro 1 – Quantidade geral de alunos na escola pesquisada em 2009  
Fonte: Elaborado a partir da Entrevista com o Secretário da Escola

A Escola sede para atender aos seus 1.597 alunos nos três turnos conta com a seguinte estrutura:

- 01 Sala de Direção
- 01 Sala de Direção Adjunta
- 16 Salas de Aula
- 01 Mini Biblioteca
- 01 Secretaria
- 01 Sala para a Coordenação Pedagógica
- 01 Sala para Professores
- 01 Telecentro – Sala de Informática – 11 computadores
- 01 Sala de Vídeo
- 01 Sala para o Projeto Mais Educação
- 03 Banheiros femininos
- 03 Banheiros masculinos
- 01 Cozinha
- 01 Refeitório para 90 pessoas
- 01 Depósito de alimentos
- 01 Sala para Arquivo Morto

- 01 Sala de Material esportivo
- 01 Quadra de esportes
- 01 Pátio

É relevante destacar mais uma vez neste momento, que antes da inserção na Escola Anexa em que foi realizada a pesquisa, a Escola sede foi procurada para se constituir como o *locus* da investigação, o que foi negado pelos protagonistas que lá atuam.

A Diretora da Escola sede havia dito que existiam as escolas denominadas de Anexos, e ao visitar uma delas, foi uma grande surpresa e alívio ver e sentir a recepção calorosa e o interesse pela Pesquisa obtido por parte da Coordenadora da escola visitada, fator que contribuiu sobremaneira para a seleção dela como a escola-campo onde foi realizado o acompanhamento docente, denominada aqui de **Escola Azul** – Anexo da **UEB “A”** (nomes fictícios).

O prédio da escola-campo da investigação é adaptado e foi alugado pela Prefeitura Municipal em 1998, em suas instalações funciona também uma Escola Comunitária. É interessante conhecer um pouco do aspecto físico e pedagógico que contextualiza esse espaço educativo.

A Escola funciona em dois turnos, cada um com 04 turmas que atendem ao 1º Ciclo do Ensino Fundamental, o turno vespertino foi o escolhido para o acompanhamento junto aos professores. No ano de 2009, nesse turno funcionou de acordo com a nova nomenclatura utilizada pela SEMED e já anunciada neste texto, uma turma de I Etapa e duas de II Etapa, estas turmas atendem respectivamente a alunos de 6 e 7 anos.

#### b) O aspecto físico do ambiente escolar

A Escola “Azul” tem sua estrutura física composta de 01 Sala para a Coordenação do Anexo (funciona como uma espécie de Diretoria), 04 Salas de aula, 01 Sala de Leitura, 01 Cozinha, 02 Banheiros (o mesmo para alunos e funcionários), 01 Depósito de Alimentos, 03 Áreas Externas as salas de aula, medindo respectivamente, 2m<sup>2</sup>, 3m<sup>2</sup>, e 13m<sup>2</sup>. Essas três áreas funcionam como o pátio para a Escola.

Importante é dizer que existem mais áreas no prédio, no entanto, não vamos aqui anunciá-las em virtude de não fazerem parte do espaço alugado pela

Prefeitura para o funcionamento desta Escola anexa, apesar de que os funcionários da escola têm livre acesso às demais dependências.

As salas de aula são separadas por divisórias de PVC sanfonadas e danificadas; os danos foram causados por elas serem constantemente abertas e fechadas, ora abertas para deixar passar a ventilação entre as salas, ora fechadas para minimizar o trânsito do som intenso próprio da atividade educativa originado pelas interações entre professoras e crianças.

Apesar das divisórias de separação, no fundo das salas, como é um prédio adaptado, existe um vão sobre a parede lateral que separa uma sala da outra por que não vai até o teto, deixando escapar o som de uma sala para outra, assim se as professoras estão próximas ao quadro branco dando explicações, a interferência entre uma sala e outra ocasiona certa confusão, provocando um barulho que pela intensidade, atrapalha a comunicação e a concentração, as vozes se entrelaçam, deixando as crianças muito inquietas.

O ambiente sonoro é completamente negativo para a realização das atividades reflexivas próprias das salas de aula, principalmente de crianças em fase inicial de apropriação da escrita.

Outro fator que traz negatividade ao ambiente é o calor pela falta de ventiladores, não porque não existam, mas, por não funcionarem com todo o seu potencial, ou seja, em cada sala existem dois, mas só um funciona.

O Mobiliário Escolar utilizado pelos alunos é inadequado, porque são carteiras universitárias impróprias para os alunos menores. Há um bebedouro de alumínio com quatro torneiras que atende bem a demanda de alunos. Nas salas de aula as professoras contam com uma mesa, uma cadeira, um quadro branco e um armário de aço.

A inexistência de uma área de lazer contribui consideravelmente para o *stress* dos alunos e dos professores, os primeiros por não possuírem espaço para realizar as atividades de movimento tão necessárias na fase de criança.

Quanto aos professores, por não conseguirem relaxar em nenhum momento da rotina pedagógica em virtude do barulho intenso que atrapalha as atividades de Estudo e descanso.

Ao discutir as questões do espaço escolar (FRAGO e ESCOLANO, 2001) apresentam elementos para análise da arquitetura como programa, pois apontam relações entre esses elementos. Discutem a localização da escola no espaço urbano



em vários momentos da história, deixam clara a preocupação dos projetos iniciais com a localização e arquitetura escolar que orientou as construções das escolas seculares, o que se configura como bem diferentes das orientações que temos hoje para o atendimento das classes populares como é o caso da Escola Azul.

Hoje, como criticou A. Fernández Alba, a tecnologia autoritária e a violência administrativa acabaram com a racionalidade, construindo ambientes que carecem de funcionalidade pedagógica e formas que se esboçam sem sentido para usos talvez futurísticos [*futuribles*]. Mas, sobretudo deixaram claro que a configuração da escola na cidade moderna, mais uma vez, segue o conflito, em vez de responder a critérios de humanização. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 29)

Na Escola Azul, as características do prédio adaptado refletem bem a tecnologia autoritária e a violência administrativa que permitem o funcionamento de ambientes carentes de funcionalidade pedagógica.

Os aspectos que emergiram a partir da análise do ambiente físico da Escola, levam a uma série de questões que interferem negativamente no processo ensino-aprendizagem, no entanto, todas elas, não serão aqui discutidas, o destaque será dado ao ambiente sonoro e sua relação com a especificidade das Atividades de Estudo próprias da Educação Escolar.

Segundo Heller (1991) a educação escolar tem relação com as objetivações para-si, àquelas do nível não-cotidiano; ela diz respeito à ação intencional de socializar o conhecimento produzido historicamente, por isso necessita de tomada de consciência, de reflexão, porque deve ser a mediação entre a vida cotidiana dos indivíduos, (as objetivações que não necessitam de reflexão, tomada de consciência, por serem apropriadas a partir de automatismos), e sua participação nas esferas não-cotidiana da atividade social – as apropriações no campo da arte, ciência, a filosofia, moral e política.

Essa relação de mediação entre os níveis cotidiano e não-cotidiano, passa pelo processo de homogeneização, fator essencial à passagem do nível cotidiano ao não-cotidiano de objetivações.

Esse processo caracteriza as atividades relacionadas ao nível das objetivações não-cotidianas, diferindo daquelas que dizem respeito ao nível cotidiano, ou seja, ao processo de heterogeneidade, caracterizado pela divisão do sujeito em diversas esferas de atividades, podendo ao mesmo tempo executar atividades diversas, dado o automatismo com que já as domina.

O processo de Homogeneização, ao contrário, possui segundo Heller (1991, p. 116-118), três critérios de Homogeneização individual: 1º - uma relação imediata com uma objetivação genérica homogênea (uma objetivação para-si), relação que deve ser consciente e ativa; 2º - a concentração do indivíduo sobre uma única tarefa, podendo afetar todas as energias e capacidades do homem, ou algumas delas (aquelas requeridas pela objetivação) porque necessita tomada de consciência, enquanto as desnecessárias são simplesmente suspensas e, 3º a ultrapassagem da particularidade da vida cotidiana, mesmo que nem todas as objetivações demandem uma completa suspensão das motivações particulares.

Neste caso, o ambiente físico da escola não contribui para o processo de homogeneização que levaria a ultrapassagem da particularidade da vida cotidiana, porque variáveis interferem no ambiente físico – o calor, o designer da sala e principalmente o barulho, e acabam abalando sobremaneira um desses critérios, aquele referente à concentração numa tarefa só, pois, as falas das crianças e das professoras se entrecortam no ambiente, não permitindo concentração para reflexão e tomada de consciência do objeto a ser apropriado/objetivado.

Fica quase que impossível despende todas as energias e capacidades às “atividades propostas”, uma vez que as desnecessárias suplantam. As professoras ao se defrontarem com as reais condições objetivas de trabalho tiveram que fazer eleição de quais “atividades” tomariam como adequadas para aquelas condições de forma a garantir o trabalho educativo. Estas “atividades” serão apresentadas no Capítulo III.

Em relação a esse assunto Heller (2000, p. 20) afirma que só se pode pensar em processo de homogeneização quando os três critérios interagem, portanto, a interferência das condições físicas precisa ser considerada na leitura das práticas alfabetizadoras das três professoras analisadas.

Diante desse quadro, portanto, se pode considerar segundo (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 45), que:

[...] a arquitetura escolar pode ser vista como programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja por si mesma bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

### c) O aspecto pedagógico do ambiente escolar

A Escola Azul funciona em dois turnos com os seguintes protagonistas: 01 Coordenadora do Anexo, 08 professores, 01 merendeira, 02 Porteiros, 01 Operacional de Serviços Diversos, 02 vigias e 01 Coordenadora Pedagógica.

A Coordenadora do Anexo, como a professora que responde pelo cargo é chamada, funciona como uma espécie de Direção Adjunta - função administrativa. Porém, neste caso de acordo com as observações realizadas foi possível perceber o interesse da Coordenadora com o aspecto pedagógico da Escola.

Isto se revelou pelo enorme interesse e receptividade da Coordenação com o desenvolvimento da Pesquisa na Escola. O empenho da Coordenação em consultar os professores e viabilizar o trabalho de investigação durante todo o percurso da coleta dos dados foi fator determinante nesta investigação. Evidentemente, isso se estende aos professores que muito sutilmente demonstraram uma reserva, mas tão logo esclarecidos dos objetivos almejados com a pesquisa colaboraram de muito boa vontade.

O acompanhamento pedagógico na Escola “Azul” deveria ser realizado pela Coordenadora Pedagógica que exerce seu cargo na UEB “A” porém nesse sentido, no período da coleta dos dados (seis meses) a presença da Coordenação foi percebida uma vez para apurar uma queixa contra uma professora.

O planejamento na Escola segundo as professoras é realizado às sextas – feiras, elas seguem um modelo igual, uma rotina diária. Não há orientação, as professoras se ajudam mutuamente. Este contexto justifica a necessidade de um acompanhamento pedagógico mais sistemático, no entanto, esse assunto será retomado mais a frente.

## **2.2 O Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo”**

A política educacional desenvolvida pela rede municipal, o *Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’*, implantado pela Lei 4.125 de 23 de dezembro de 2002 – Câmara Municipal de São Luis deveria desenvolver ações emergenciais com o objetivo de “[...] articular, ampliar e potencializar os programas, projetos, ações e atividades da Secretaria”. (SÃO LUÍS, 2004, p. 18), garantindo assim, uma

abordagem sistêmica das ações em curso e daquelas a serem implementadas na rede de escolas da Prefeitura Municipal.

Este Programa dá origem a uma Política Pública que se implanta na rede Municipal de Ensino desde 2002. Hoje esta política já se encontra em fase de reestruturação, inclusive possui outro gestor municipal e o Programa possui um novo título, a saber: Programa ‘São Luís, Cidade que Educa e Aprende’.

O conteúdo deste tópico são os dados concernentes ao Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’ e ao Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), visto que a rede municipal de ensino adotou para a formação desses docentes essa política pública nacional.

### 2.2.1 O cenário de criação do programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo”

O contexto mundial descortinado nos anos 90 do século XX, caracterizado como final de século e de milênio foi marcado por episódios que demarcaram muitos embates travados, reflexões feitas, incertezas, descobertas concluídas, aumento da violência, mudanças sentidas e anunciadas, diagnósticos, projeções e decisões tomadas a partir de eventos de caráter planetário, influenciando com seus resultados as mais diversas áreas na construção de políticas públicas.

No setor educacional, tais eventos contribuíram para a definição de políticas educacionais orientadoras das ações para o século XXI, em destaque àquelas que têm uma relação mais direta com o objeto aqui em análise: a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96; o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - Educação um tesouro a descobrir, 1998; o PROFA 2001 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para a Educação Básica, 2002; dentre outras.

Esse clima de diagnóstico e projeções marca a entrada no novo milênio e século, foi apontado pelo Relatório da Comissão de Delors (1998), que a educação para toda a vida deve ser o viés norteador geral que dará conta das questões para o século XXI, mas que deverá defrontar-se para seu alcance com várias tensões.

[...] as principais tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI, a tensão entre o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, as soluções a curto e a longo prazo, a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, o

extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, o espiritual e o material. (DELORS, 1998, p. 14-15).

O Relatório aponta indícios sobre as projeções para a formação de professores, pois segundo o documento,

[...] não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores. A Comissão aproveita para recomendar que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores. Pedem-se muito aos professores, demasiado até. Espera-se que remediem as falhas de outras instituições, também elas com responsabilidades no campo da educação e formação dos jovens. Pedem-se-lhes muito, agora que o mundo exterior invade cada vez mais a escola, principalmente através dos novos meios de informação e de comunicação. De fato, os professores têm na sua frente, jovens cada vez menos enquadrados pelas famílias ou pelos movimentos religiosos, mas cada vez mais informados, terão de ter em conta este novo contexto, se quiserem fazer-se ouvir e compreender pelos jovens, transmitir-lhes o gosto de aprender, explicar-lhes que informação não é conhecimento e que este exige esforço, atenção, rigor, vontade. (DELORS, 1998, p. 26-27).

No Relatório também há orientações em relação aos conteúdos para a formação, porém

Neste contexto, convém acrescentar algumas recomendações relativas ao conteúdo da formação de professores, ao seu pleno acesso à educação permanente, à revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade. (DELORS, 1998, p. 27).

Com a promulgação da LDB Nº 9 394/96, em dezembro de 1996 a formação de professores no Brasil sofre profundas transformações, e é alvo de muita polêmica, dada a ambigüidades existentes no artigo 62 desta Lei, hoje reformulado.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Título VI - Art.62. (SAVIANNI, 1997, p. 181).

A formação dos professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental é exemplo desses momentos conturbados que afetaram os espaços de formação inicial nessa época, pois de acordo com a LDB Nº 9 394/96 esses professores deveriam ser formados exclusivamente em Curso Superior - Normal Superior nos Institutos Superiores de Educação, e aceitos ainda, aqueles formados no Ensino Médio na modalidade Normal.

O problema que muita confusão e embates causou no país, residiu no fato de que não mencionaram os Cursos de Pedagogia como *locus* da formação dos professores para essa área, pela redação ambígua, eles seriam extintos. Porém, após muita resistência e discussões em âmbito nacional, o texto da Lei foi revisto e a palavra ‘exclusivamente’ foi trocada pela palavra ‘preferencialmente’.

Nesse período, final dos anos 90 do século XX e início do século XXI, Cursos Normais Superiores foram abertos e se assistiu a extinção daqueles oferecidos no Ensino Médio; no entanto, até aqui os Institutos Superiores de Educação não se concretizaram, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia tornou-se objeto de discussão e polêmica por longo tempo, só sendo promulgada em 2006, dez anos após a LDB, definido como o espaço de formação inicial dos professores para atuarem na Educação Infantil e Séries (Anos) Iniciais do Ensino Fundamental, extinguindo os cursos Normais Superiores.

É importante destacar que diluída nessa formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental encontra-se a formação do professor alfabetizador, e no tocante a temática alfabetização, os problemas enfrentados em nível de Brasil não são poucos, posto que, em se tratando de formação de leitores e escritores o sistema educacional do país deixa muito a desejar. Essa formação tem se constituído como um ponto de conflito no tecido social, responsável por índices alarmantes de fracasso escolar.

O não domínio da leitura e da escrita tem deixado à margem do sistema regular de ensino um número considerável de alunos e alunas; gerando um aumento na fileira daqueles que só terão como opção para concluir o ensino fundamental, a modalidade de Educação para EJA, este quadro tem caracterizado a “crise do domínio da leitura e da escrita”, e já atravessa décadas sem solução, apesar das várias políticas já implementadas na área.

Os fatores que concorrem para essa realidade são muitos; entretanto, destacar que a formação do professor alfabetizador sempre vem sendo tratada como matéria sem muita importância, uma vez que a crença de que, ‘basta saber ler e escrever para ensinar a outrem a fazer o mesmo’, já se consolidou e faz parte naturalmente das representações sociais na área, influenciando negativamente na concepção e operacionalização das políticas educacionais voltadas para esse universo.

Essa “crise” tem forçando o Estado na sua função de interventor, a promover saídas, materializadas em políticas públicas voltadas a promover melhorias na formação dos alfabetizadores, como é o caso do PROFA, política educacional emanada do Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2001 e do Programa São Luis te quero Lendo e Escrevendo, Prefeitura Municipal de São Luis – SEMED, 2002.

As recomendações das políticas globais, como no caso do Relatório solicitado pela UNESCO que orienta no sentido de promoção da ‘educação para toda a vida’, sinaliza grande ênfase na formação continuada e em serviço, o que se descortinou como ponto alto das políticas desta época. (DELORS, 1998).

Relevante é perceber que com a ênfase na formação continuada e uma total indefinição no locus da formação inicial, conforme apontado anteriormente, as políticas de formação para os professores alfabetizadores, aqueles que deverão atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental têm sido definidas com base na formação continuada e em serviço, acontecendo de forma aligeirada, com grandes fragilidades em termos de tempo de formação, gerando problemas para as apropriações dos conteúdos concernentes aos saberes e fazeres de professor, dada a complexidade que permeia esse objeto de conhecimento e ensino, a apropriação da leitura e da escrita.

É neste cenário que a Prefeitura Municipal de São Luís, com vistas a suprir as carências emanadas da ‘crise’ a pouco denunciada, delinea e operacionaliza o Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’: uma política de desfragmentação na área de educação – com o viés da formação dos educadores e as questões da leitura e da escrita transversalizando a política pública municipal. (MARANHÃO, 1998).

### 2.2.2 A política de formação de professores alfabetizadores subjacente no Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo”

Tratar sobre política de formação de professores no Brasil como em qualquer outro lugar, não pode prescindir da sua localização em um contexto maior no qual se insere, portanto necessário é assinalar sua relação com a política social, pública e educacional de onde emana.

Nesse exercício de contextualização Poulantzas (1980 apud AZEVEDO, 2001, p. 5, grifo nosso) ajuda a estabelecer os nexos da relação assinalada, pois afirma que,

[...] quando se enfoca as políticas públicas em um plano geral e, portanto, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação...

Isso traz à tona o plano mais geral, a política social marcada pelos embates sociais travados no seio da sociedade capitalista, os quais necessitam da intervenção do Estado; e nessa medida, geram as políticas públicas que são o poder de ação do Estado junto à sociedade.

Em se tratando de política pública, é interessante considerar que estas

[...] são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade. (AZEVEDO, 2001, p. 5).

Desta forma, essas políticas serão um reflexo das representações sociais ali objetivadas, definindo-se na materialidade das ações dos sujeitos que a implementam, os quais ficam quase sempre a margem do processo de definição e de sua formulação.

Esse fato tem contribuído para os inúmeros equívocos e descompassos existentes entre os planos/projetos/programas e as ações implementadoras das políticas públicas, pois há uma enorme distância entre o que é proposto nos documentos e o que se vê materializado de fato nas várias instâncias onde as políticas são implementadas, pois uns produzem, criam, formulam e outros executam, produzindo uma “distância” que tem se constituído como um forte álibi capitalista de manutenção do *status quo*.

Ainda, segundo Azevedo (1997, p. 108, grifo nosso), “[...] toda ação constitutiva de uma política setorial tem subjacente um referencial normativo que se articula diretamente ao *referencial global*, ou seja, a representação social de toda a sociedade”, isso implica dizer que esse *status quo* vem se mantendo com o aval de todos.

No entanto, não cabe aqui um aprofundamento nos meandros da política social e pública de modo geral, porque foge ao propósito demarcado, uma vez que o



foco será na política educacional realizando uma análise da política de formação de professores alfabetizadores para as séries iniciais do ensino fundamental subjacente no “*Programa São Luis te quero Lendo e Escrevendo*”, política educacional implementada na rede de ensino municipal da cidade de São Luís – MA.

O Programa será apresentado e analisado a partir de um dos documentos elaborados pela Equipe responsável por sua concepção e implementação, a saber, o livro: *Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo, Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação”, setembro de 2004.*

Este livro é o registro, a memória de uma política pública na área de educação, trabalhada de forma sistêmica, e que, certamente, poderá contribuir com o debate da cidade enquanto espaço que se propõe a educar e a aprender. (SÃO LUÍS, 2004, p. 26).

Como a história tem sido aliada para uma compreensão mais aproximada de um objeto de conhecimento, para trazer a tona os dados, essa foi a opção eleita.

Em 2002 a Prefeitura Municipal de São Luis passa por mudanças que marcaram a história da Educação Municipal desta cidade; com o Prefeito da época Jackson Lago renunciando para candidatar-se ao governo do Estado, assume o vice, Tadeu Palácio que concluiu esse mandato e conseguiu reeleição no pleito seguinte.

Na pasta da Secretaria Municipal de Educação nesse contexto assumiu o Prof. Moacir Feitosa responsável pela concepção e implantação do “São Luis te quero lendo e escrevendo”: uma política de desfragmentação na área de educação, conforme documento do Programa – *Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas para a educação, 2004.*

O Programa tem como justificativa os elementos já apontados anteriormente sobre a crise da leitura e da escrita no país,

Os dados divulgados nos últimos anos pelo Ministério da Educação sobre o desempenho de estudantes da educação básica demonstram, de forma inequívoca, a responsabilidade dos gestores do sistema de ensino em definir políticas públicas que contribuam efetivamente para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos que freqüentam as escolas brasileiras. (SÃO LUÍS, 2004, p. 30).

E para tanto, acredita que,

Priorizar a formação de leitores é uma forma de responder ao grande desafio hoje colocado: garantir a todos os alunos o direito de aprender a ler e escrever na escola, não apenas como condição indispensável para

adquirirem conhecimentos em todas as áreas de ensino, mas principalmente para o acesso à cultura letrada e à plena participação social. (SÃO LUÍS, 2004, p. 31).

Um pouco da história inicial do Programa para melhor compreensão. A equipe do Secretário ao assumir realizou um diagnóstico em toda a Rede, para o qual utilizaram vários instrumentos:

Para não ficarmos somente com as informações do SAEB e de outras instituições oficiais, precisávamos conhecer a realidade específica de nossas escolas. Veio então, a idéia de realizarmos um diagnóstico. [...] Decidimos solicitar aos gestores de escolas, que em cada visita que fizessemos à sua escola, sugerissem aos alunos que escrevessem para o Secretário. Assim, fomos recebendo sacolas e mais sacolas de cartas, bilhetes, poesias, comunicados e convites dos alunos. (SÃO LUÍS, 2004, p. 16).

Segundo o documento o êxito na coleta dos dados para o diagnóstico não poderia ter sido melhor, porque,

Através da leitura incessante dessas correspondências obtivemos a mais precisa e qualificada leitura da realidade escolar da Rede pública da Prefeitura de São Luis. Por meio desses textos, foi possível não só verificar o desempenho dos alunos em relação ao nível de letramento, à capacidade de raciocínio lógico, à coesão textual, à ortografia e as questões gramaticais, como também sua visão dos professores, da escola que tinham e da escola que queriam. Passamos a conhecer melhor suas dificuldades pessoais: o desemprego dos pais, a falta de recursos para pagamento do transporte coletivo, a fome, a violência que enfrentam suas comunidades. (SÃO LUÍS, 2004, p. 16).

No documento não são colocados detalhes sobre a forma e o rigor com que foram sistematizados esses dados, conduzindo-os a uma maior aproximação com a realidade.

No entanto, o projeto político definido na proposta do Programa demonstra uma preocupação com as questões voltadas para a maioria dos aspectos revelados como problemáticos no diagnóstico; porém, a distância que comumente é observada entre o planejado e o executado se constitui como em outros casos, como ponto alto nesta Política Pública.

Após a leitura dos dados as decisões precisam ser tomadas, com isto,

De imediato compreendemos a necessidade de se realizar uma reforma nas unidades escolares e gestoras, tanto na área pedagógica como financeira e administrativa. Na verdade, já havia sido elaborado pela administração anterior um esboço de proposta com essa finalidade. Alteramos o conteúdo da proposta e focamos a necessidade de mudança na cultura da instituição. A partir de então tratamos de trabalhar junto ao Prefeito Tadeu Palácio essa determinação política da Semed. Foi elaborado um projeto de Lei que, depois de receber mensagem do gabinete do Prefeito, seguiu para a

Câmara Municipal, transformando-se na Lei 4.125 de 23 de dezembro de 2002, definindo a atual estrutura de gestão. (SÃO LUÍS, 2004, p. 17).

Sobre reformas educativas e mudanças Popkewitz (1988 apud AFONSO, 1998, p. 81) aponta que,

[...] a reforma é um ‘conceito normativo que remete para compromissos particulares com as dinâmicas da vida contemporânea’ tornado-se, freqüentemente, um, ‘apelo à inovação’, com ‘implicações simbólicas’, que a transformam na ‘prática social de um ritual e de uma retórica’ (‘reform is also a social practice of ritual and rhetoric’) que nos faz acreditar que as instituições estão, como se espera, ‘a responder às pressões da modernização’ e a criar condições para o progresso social e econômico.

Neste sentido, Enguita (apud AFONSO, 1998, p. 80, grifo nosso) contribui quando diz que,

Prefere o termo *reforma* para referir mudanças em aspectos gerais da estrutura e organização escolar e o termo *inovação* para mudanças relativas aos conteúdos da aprendizagem e aos métodos de ensino. Para esse autor, a reforma engloba mudanças ao nível macro e a inovação mudanças ao nível micro, podendo verificar-se “reformas sem inovação e, sobretudo, inovações sem reforma.

Segundo as contribuições teóricas do autor acima, seria conveniente arriscar classificar a política educacional da Secretaria Municipal de Educação de São Luís como sendo uma reforma com inovação, uma vez que a Secretaria concebe o *Programa ‘São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo’*, como o resultado da necessidade de reforma anunciada pelo diagnóstico, realizando mudanças, nas estruturas Administrativa e Didático – Pedagógica, inovando, porque;

Realizada a leitura da realidade e desencadeadas as ações emergenciais, ficou claro para nós a urgência de articular, ampliar e potencializar os programas, projetos, ações e atividades da Secretaria: Aceleração de aprendizagem de 1ª a 4ª séries, Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Parâmetros em Ação, Escola ‘Sonhos do Futuro’, Escola Vai ao circo ver São Luis, Turismo Educativo, Escola Que Vale, Carro Biblioteca, AABB Comunidade, PDE, Formação viabilizada por meio de PTAs, Sistema de Informatização, entre muitos outros. (SÃO LUÍS, 2004, p. 18).

De acordo com o Secretário “foi necessário, portanto, desenhar uma política de educação que permitisse a integração e uma abordagem sistêmica das ações em curso e a serem implementadas na Rede pública de escolas da Prefeitura de São Luis”. (SÃO LUÍS, 2004, p. 19); o que levou a equipe de elaboração ao investimento simultâneo em ações como: valorização profissional – plano de carreira, melhoria salarial, direitos e deveres e formação continuada; melhoria da estrutura física e material; melhoria na relação entre Prefeitura, Comunidade,

Escola, Família – Rede Social Educativa; Sistema de Avaliação Institucional e da Aprendizagem entre outras.

Fica, portanto, a questão: o Programa realmente promoveu mudanças e inovações? Todavia, cabe aqui um recorte nesse vasto universo de possibilidades de respostas a essa pergunta, e esse diz respeito à questão abaixo.

Qual seria então, dentre tantas ações, a política de formação de professores alfabetizadores que permeia a Proposta da Secretaria Municipal de Educação no âmbito do Programa São Luis te quero lendo e escrevendo?

Tudo isso foi pensado, refletido e, a princípio, concebido no âmbito das atividades e estudos dos profissionais da Rede de Educação da Semed. Não tardou a ficar claro que o foco principal das ações seria a formação continuada que, diga-se de passagem, já vinha, embora timidamente, sendo realizada e avaliada de forma positiva pela Rede – uma necessidade que foi extraordinariamente reforçada pela leitura das correspondências dos alunos, endereçadas à Secretaria Municipal de Educação de São Luis. (SÃO LUÍS, 2004, p. 19).

A formação continuada dos educadores da rede foi eleita, portanto, como ação estratégica e transversal às políticas públicas e as questões prático - conceituais voltadas a apropriação da leitura e da escrita como ação prioritária, conforme anunciada anteriormente, dado o resultado do diagnóstico realizado.

Neste sentido, a política local está em sintonia com a global cuja orientação foi nessa direção, formação continuada e em serviço. A Secretaria através do Programa promove uma ação sistêmica em relação à leitura e a escrita, por que não é formação continuada somente para os professores, mas para os educadores, porquanto as questões do ler e do escrever, são o conteúdo que envolve a formação de todos os trabalhadores da rede, além de outros temas específicos a cada área.

Nesse universo de trabalhadores da educação, o grande investimento e o privilégio da formação continuada como espaço de formação dos alfabetizadores, denuncia a fragilidade com que vêm sendo tratados os conteúdos concernentes à alfabetização nos Cursos de formação inicial, seja dos professores, gestores, ou coordenadores, pois de acordo com o documento analisado são realizadas formações para gestores, coordenadores, professores e demais funcionários com ênfase nos conteúdos dessa área. Porque, o Programa considera que

[...] os educadores são sujeitos e protagonistas desse processo. Ao mesmo tempo vítimas e responsáveis. Ao mesmo tempo produzidos pela realidade

e produtores da realidade. Ao mesmo tempo – e dialeticamente – o problema e a solução. (SÃO LUÍS, 2004, p. 42).

E continuam afirmando seu privilégio na formação em serviço, pois

Conforme já explicitado anteriormente, essa é a hipótese – a certeza, na verdade – inspiradora do Programa 'São Luis Te Quero Lendo e Escrevendo', que assumiu a formação dos educadores como uma ação estratégica e transversal às demais políticas, programas e projetos em curso. (SÃO LUÍS, 2004, p. 42).

Isso demonstra a grande necessidade, em função do déficit já mencionado nas questões concernentes à alfabetização, de mais consistência e ênfase aos conteúdos sobre a leitura e a escrita nos cursos de formação inicial e na relevância a ser dada a essa temática nas políticas educacionais voltadas para essa área.

Com tantas mudanças a serem operacionalizadas, o desafio de realização se mostrou muito grande, levando a equipe a buscar parcerias no plano da sustentabilidade e da formação.

No plano da sustentabilidade para a gestão da política que nascia tivemos que contar com o necessário apoio da UFMA, por meio de sua Fundação Sousândrade e, no plano da formação, entendida como ação estratégica e transversal às políticas públicas, passamos a trabalhar com a importante e necessária assessoria da Abaporu – Consultoria e Planejamento em Educação, sob a coordenação do professor Walter Takemoto e da professora Rosaura Soligo. (SÃO LUÍS, 2004, p. 19).

Por que a assessoria da Abaporu para conceber e desenvolver o projeto da formação continuada a ser executado como ação estratégica e transversal às políticas públicas, na rede municipal? É a equipe quem explica,

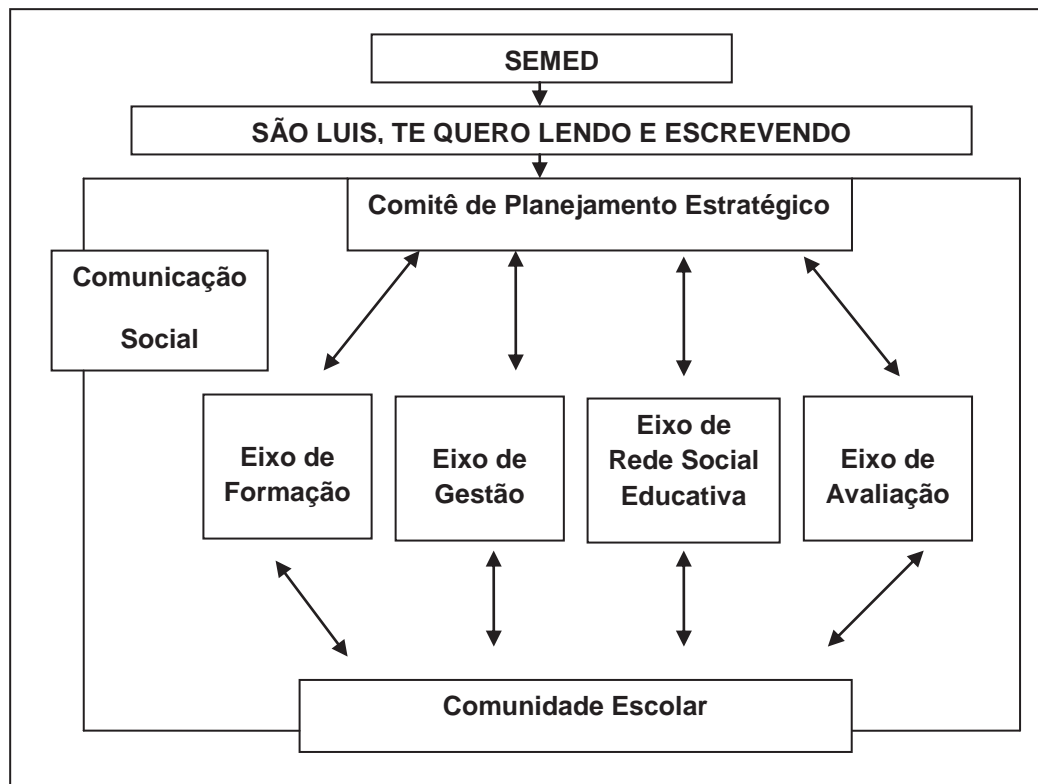
[...] estaríamos contando com uma instituição cujos profissionais haviam participado da elaboração e da implementação de políticas importantíssimas no Ministério da Educação, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Parâmetros em Ação e o PROFA, além de serem profissionais identificados com o 'chão da escola'. (SÃO LUÍS, 2004, p. 19).

Pode-se inferir que o que levou a contratação desta Assessoria, especialmente foi a coincidência de atores nas instâncias de sistematização e proposição da Política Pública e na Assessoria responsável por sua implementação.

A Assessoria da Abaporu contratada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís responsabilizou-se pela proposta de formação dos educadores que atuavam na Secretaria, na formação de uma Equipe de multiplicadores, como, aliás, tem sido a prática de formações dessa natureza, incluindo nesse bojo posteriormente os alfabetizadores, porque,

A previsão era de que a parceria com a Abaporu se desdobrasse num trabalho para formar formadores de formadores – ou seja – a Equipe Técnica da Semed para que esta, por sua vez, realizasse o trabalho de formação dos professores da Rede. A avaliação, possível a partir da discussão naquele momento, indicou a necessidade de uma ação inicial direta junto aos profissionais das escolas, e também de uma ampla intervenção na problemática da alfabetização – da não-alfabetização, na verdade o que foi feito, com a inserção, no Programa ‘São Luís Te Quero Lendo e Escrevendo’, de um trabalho de continuidade do PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), por meio da assessoria a uma equipe de formadores, montada na Semed, e da abertura de muitos grupos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e das turmas finais da Educação Infantil. (SÃO LUÍS, 2004, p. 35).

Desta forma, nasce a primeira versão do Programa que foi apresentada e discutida com os gestores e coordenadores pedagógicos em outubro de 2002, organograma abaixo.



Quadro 2 – Organograma do Programa São Luis te quero Lendo e Escrevendo

Fonte: Formação dos Educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas em educação. Programa São Luis te quero Lendo e Escrevendo

O Programa consiste num processo de reestruturação do Sistema Educacional trabalhando com os eixos: *Formação Continuada de Profissionais*, *Gestão Institucional*, *Rede Social Educativa* e *Avaliação*, com dois objetivos, ‘desenvolver a competência leitora e escritora dos alunos e alunas, bem como, contribuir para o fortalecimento da formação pedagógica dos educadores’, ou,

conforme o documento analisado, “O Programa tem como objetivo estratégico a criação de algumas condições necessárias à formação de leitores e escritores – profissionais e alunos da rede municipal”. (SÃO LUÍS, 2004, p. 30).

Além da formação continuada e em serviço o Programa faz opção pelo viés da formação pautada no *professor reflexivo*, e com destaque no documento, os autores que inauguram à época essa vertente na formação de professores: Donald Schön, Phillippe Perrenoud, Délia Lerner, Isabel Alarcão. Assim, “[...] **o foco passa a ser então a formação de profissionais reflexivos**, que pressupõem metodologias cuja articulação teoria-prática é tomada como princípio orientador de todas as ações”. (SÃO LUÍS, 2004, p. 44, grifo nosso).

A proposta privilegia metodologias pautadas em resolução de situações - problemas, tematização da prática, estudos para fundamentação do trabalho, parceria solidária, reflexão por escrito e ampliação do universo cultural dos educadores. (SÃO LUÍS, 2004, p. 46).

O documento em análise deixa claro o local da escrita e da leitura no processo de formação, principalmente dos professores e coordenadores.

Há um privilégio na reflexão por escrito, ‘Memorial de Formação’ – uma espécie de registro, narrativas das experiências vividas que são socializadas e analisadas na formação; e a leitura é realizada a partir desse Memorial, das Rodas de Literatura e dos teóricos que fundamentam a alfabetização, ficando este último apenas no plano da suposição, em virtude de não serem apresentados no documento analisado elementos que deixem claro os conteúdos sobre alfabetização e os teóricos que embasam a área. Essa matéria será apresentada mais a frente.

No início da análise a relação entre as políticas globais e locais se fizeram pertinentes para suscitar a compreensão de como nasce e se materializa uma política local, no caso, o ‘Programa São Luis Te Quero Lendo e Escrevendo’, e nos meandros dessa política trazer á tona a política de formação de professores alfabetizadores.

Conforme os conteúdos enunciados acima, ficou clara a coerência, a sintonia do local com o global, na medida em que a análise permitiu evidenciar no documento, a materialidade das orientações e das recomendações dos textos oficiais contemporâneos a época dando o norte na construção dessa política pública.

Portanto, a política de formação de professores alfabetizadores subjacente ao Programa se alinha as contribuições teóricas orientadoras do momento histórico-cultural do final do século XX, privilegiando a formação

continuada e em serviço, o trabalho docente fundamentado nas contribuições teóricas sobre o professor reflexivo, investigador da sua prática e, as questões voltadas para superação dos problemas no ensino aprendizagem da leitura e da escrita que se arrastam há séculos.

Não é pretensão esgotar aqui o leque de elementos conclusivos oriundos de possíveis análises do Programa, portanto, necessário é deixar a cargo do leitor o apontamento de outras.

### 2.2.3 A concepção de alfabetização construída pelo Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo” – o PROFA em São Luis: pressupostos teóricos

As informações constantes nesse item foram geradas a partir de análise documental e de Narrativas orais. Elas expressam um olhar sobre os pressupostos teóricos embasadores do processo formativo dos professores no bojo do Programa ‘São Luis te quero Lendo e Escrevendo’ como política municipal de formação continuada para os alfabetizadores no período de 2002/2009 quando da vigência dessa política.

No início do período acima mencionado era impossível falar sobre política de formação continuada de alfabetizadores sem se remeter aos desígnios do MEC através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA/2001, portanto, a análise documental a respeito desta temática neste contexto teve como suporte o *“Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (SEF/MEC, 2001a)”* nascido no Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 2001.

O documento acima citado embasou a construção da versão PROFA/Programa ‘São Luis te quero Lendo e Escrevendo’ apresentada a partir de um Portfólio de Formação desenvolvida no ano de 2008 com os alfabetizadores na rede municipal intitulado ‘Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na Escolaridade em Ciclo’, fornecido pelo Setor da Secretaria Municipal de Educação e a fala da Coordenadora obtida numa entrevista.

Os Programas de Formação serão apresentados e entre eles, estabelecidas relações de semelhanças e diferenças; o intento é localizar as particularidades teórico-metodológicas da versão desenvolvida em São Luis, o que se constituirá em elementos para as análises no Capítulo III.



### 2.2.3.1 O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) - versão MEC

O PROFA é um “[...] curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever”. (BRASIL, 2001, p. 5). Esse Curso pretende oferecer “[...] meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza”. (BRASIL, 2001, p. 5).

A política nacional alicerçada na mudança de paradigma que ocorreu na área da alfabetização nos anos 80 do século XX, afirma que esse corpus teórico oriundo das áreas da psicologia da aprendizagem, psicolinguística ou sociolinguística, ou seja, o Construtivismo, não tem dado conta por si só de promover mudanças na prática escolar, responsabilizando-se por assessorar na produção de conhecimento específico na área de didática da alfabetização.

Dada a necessidade urgente de incorporá-la como conteúdo tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores brasileiros, o MEC assumiu a tarefa de oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático, por intermédio, inicialmente, do Programa Parâmetros em Ação e, agora, do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. A implementação, de fato, de iniciativas como essas depende de as secretarias de educação e outras agências formadoras criarem as demais condições para que se tornem viáveis. (BRASIL, 2001, p. 5).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) ao assumir tal responsabilidade coloca no ano de 2001 à disposição das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e outras agências formadoras uma proposta de Formação para os alfabetizadores através do PROFA, cuja concepção de alfabetização tem o viés Construtivista. Essa concepção do projeto não tem como ser negada, apesar de não ser explicitamente colocada no documento.

A pretensão com o investimento na formação continuada a partir do PROFA é oferecer às agências formadoras e aos sistemas públicos de ensino algumas condições técnicas fundamentais para a difusão desse conhecimento didático. E com isso manter o controle sobre os conhecimentos a serem socializados para os professores.

O Curso original tem as características anunciadas abaixo, porém assume características regionais e locais ao ser implantado nas diversas cidades brasileiras, como é o caso da operacionalização deste no interior do *Programa 'São Luis te quero Lendo e escrevendo'* apresentado mais a frente, e que está em conformidade com os objetivos do MEC, ou seja, com a produção de uma Didática da Alfabetização fundamentada no viés construtivista de alfabetização destinado aos professores que atuam no ensino da leitura e da escrita na Educação Infantil, Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental e Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, extensivo também a outros profissionais da educação.

O Curso é anual com a carga horária total de 160h, divididas em três Módulos.

Os módulos, com 75% do tempo destinado à formação em grupo e 25% do tempo destinado ao trabalho pessoal: estudo e produção de textos e materiais que serão socializados no grupo ou entregues ao coordenador, tendo em vista a avaliação. A proposta consiste em realizar encontros semanais de 3 horas de duração e 1 hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, os participantes com frequência adequada e que tiverem realizado todas as tarefas propostas receberão um certificado emitido pela instituição que desenvolveu o programa em parceria com o MEC. (BRASIL, 2001, p. 20).

Os conteúdos tratados em cada Módulo são divididos em Unidades.

O módulo 1 aborda conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização. Os Módulos 2 e 3 tratam especialmente de propostas de ensino e aprendizagem da língua escrita na alfabetização, sendo o Módulo 2 mais focado em situações didáticas de alfabetização e o módulo 3, nos demais conteúdos de língua portuguesa que têm lugar no processo de alfabetização. (BRASIL, 2001, p. 20).

Essas Unidades são desenvolvidas em forma de Atividades nos encontros do Grupo de Formação de Professores, conforme descrito a seguir.

De modo geral, as unidades contam com cinco atividades propostas para cada Encontro do Grupo de Formação de Professores, com duração de três horas.

- Três atividades são permanentes, ou seja, acontecem em todos os encontros: a Leitura Compartilhada de textos literários, realizada pelo professor formador para o grupo; a Rede de Ideias, que é um momento de os professores compartilharem suas ideias, opiniões e dúvidas a partir das tarefas propostas no Trabalho Pessoal; e o Trabalho Pessoal, que envolve situações de leitura e/ou escrita a serem realizadas fora do grupo, com o objetivo de complementar o que foi tratado no encontro.
- As demais atividades propostas variam, mas têm como orientação metodológica geral a tematização da prática dos professores, o planejamento e o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem, o intercâmbio a partir do conhecimento experiencial que possuem e a discussão das necessidades/dificuldades que enfrentam no trabalho pedagógico. (BRASIL, 2001, p. 20).

O desenvolvimento da Formação se baseia em duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional. O aporte metodológico do Curso se apóia,

[...] fundamentalmente em estratégias de resolução de situações-problema: análise de produções de alunos, simulação, planejamento de situações didáticas segundo orientações determinadas, análise da adequação de uma dada atividade considerando um grupo específico de alunos, comparação de atividades em relação aos objetivos previamente definidos e discussão das implicações pedagógicas dos textos teóricos estudados. (BRASIL, 2001, p. 21).

Os materiais produzidos para a formação consistem em textos escritos destinados aos professores cursistas e aos formadores e 30 programas de vídeo especialmente produzidos para uso no curso:

a) O material escrito:

- Documento de Apresentação do Programa;
- Guia de Orientações Metodológicas Gerais;
- Guia do Formador;
- Coletâneas de Textos;
- Fichário/Caderno de Registros;
- Catálogo de Resenhas;
- Manual de Orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola;

b) Os vídeos:

- 11 vídeos do Módulo 1
- 09 vídeos do Módulo 2
- 09 vídeos do Módulo 3
- 01 vídeo do Formador

É importante para uma melhor visualização dos materiais utilizados pelo Programa caracterizá-los a partir de seus respectivos conteúdos.

**1. Guia de Orientações Metodológicas Gerais:** explicita a concepção e as metodologias de formação adotadas nesse programa e em outros desenvolvidos pelo MEC, por meio de propostas e depoimentos de formadores que refletem por escrito sobre sua prática com grupos de educadores.

**2. Guia do Formador:** composto basicamente de seqüências orientadas de atividades de formação, propostas para as 40 semanas do curso, e de um anexo denominado "Apontamentos", que reúne textos de subsídio para o

formador encaminhar as discussões e trabalhar com os programas de vídeo.

**3. Coletânea de Textos:** reúne textos literários lidos no grupo, textos de estudo obrigatório, folhas tarefa de Trabalho Pessoal, propostas didáticas descritas e comentadas e outros instrumentos de apoio ao trabalho pedagógico do professor.

**4. Caderno de Registro:** é um fichário com duas partes principais, uma destinada ao arquivo dos textos da coletânea e uma destinada ao registro escrito dos professores.

**5. Catálogo de Resenhas:** contém resenhas de filmes que ampliam o horizonte cultural dos professores.

**6. Manual de Orientação para uso dos acervos do Programa Nacional Biblioteca da Escola:** composto de comentários sobre os livros do acervo enviado recentemente pelo MEC a escolas públicas de todo o país.

**7. Programas de vídeo:** tratam basicamente de situações didáticas de alfabetização ajustadas às necessidades de aprendizagem dos alunos, de informações contextualizadas sobre os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como de reuniões de formação de professores – sempre organizadas de forma a favorecer pausas e problematizações durante a exibição. (BRASIL, 2001, p. 24).

### 2.2.3.2 O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) - versão Programa “São Luis te quero Lendo e Escrevendo”: pressupostos teórico-metodológicos

O suporte para a exposição/análise dos dados neste tópico é proveniente de entrevistas realizadas com os Professores e a Coordenadora do PROFA em São Luis, bem como do apoio do Portfólio da Formação Continuada desenvolvida em 2008 cedido pela atual Coordenação.

O Programa na Prefeitura Municipal de São Luis teve início em 2001 quando a equipe da Assessoria da Abaporu contratada pela rede realizou a formação do pessoal técnico da Secretaria de Educação com a carga horária de 160h/a, utilizando a versão original do MEC. e, em 2002 inicia a formação dos professores como já mencionado.

A Coordenadora do PROFA conta com mais detalhes como se deu a evolução da Proposta de Formação da SEMED a partir das contribuições do material do MEC.

Quando perguntado a ela: *Como no início foi pensada a Proposta de Formação dos Alfabetizadores? Quais as mudanças que aconteceram de lá para cá? Explique a evolução do processo até aqui.*

**Coordenadora PROFA:** No início não participei. Quando cheguei no grupo já haviam sido formadas as primeiras turmas. Mas a história mostra que a proposta inicial, teve como referência a política do MEC. É importante

ressaltar que o grupo de formadores de professores alfabetizadores tem participado efetivamente de todas as mudanças, processos e políticas no âmbito da alfabetização. Podemos citar: proposta de ampliação do ensino fundamental para nove anos, implementação da PROVINHA BRASIL, participação da organização curricular do ciclo de alfabetização, atualmente I ciclo. A equipe do PROFA participou efetivamente na elaboração da proposta de formação para os professores, no caso específico da mudança para a organização da escolaridade em ciclos. Acredito que o grupo consolidou uma experiência substancial quando se fala em alfabetização. Entretanto, precisamos avançar ainda em algumas questões. Por exemplo, ainda não consolidamos uma política de acompanhamento dos professores atrelada à formação.

A proposta do MEC com o lançamento do material em 2001 era estruturar uma Didática da Alfabetização aos moldes construtivistas. A Secretaria de Educação Municipal de São Luis através de sua Equipe de Formação de alfabetizadores, também intitulada de PROFA, tem se empenhado em fazê-lo, a exemplo dos detalhes expressos no Portfólio que será apresentado a seguir e na fala da Coordenadora em exercício quando realizada a entrevista.

Nessa matéria é importante resgatar os dados sobre o Programa no que diz respeito à contratação da Assessoria da Equipe da Abaporu, pois o pessoal desta Assessoria foram os mesmos que participaram da elaboração desses documentos oficiais que subsidiariam a formação almejada, é evidente o empenho da SEMED em consolidar sua política de formação em conformidade aos ditames nacionais, mesmo por que construir uma Didática da Alfabetização à luz do Construtivismo não era tarefa fácil para qualquer que fosse a Agência Formadora, dada à fragilidade com que vem sendo tratada a formação dos alfabetizadores em nosso país ao longo de nossa história.

A história da formação destes profissionais mostra como o investimento nesse sentido tem se dado prioritariamente e de forma inconsistente na formação continuada e em serviço, ou em ações emergenciais como é o caso dos Programas de combate ao analfabetismo e/ou analfabetismo funcional, as grandes Campanhas Nacionais de Alfabetização<sup>1</sup> promovidas pelo Governo Federal em parceria com as Universidades, juntamente com as ações estaduais e municipais nesse sentido.

---

<sup>1</sup> Para ilustrar, algumas dessas Campanhas: Campanha de Alfabetização de Adolescentes e Adultos (1940) com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário; Campanha Nacional de Educação Rural – Radiofônica (1950); Centro Popular de Cultura Paulo Freire (1960); Movimentos de Educação de Base – Igreja Católica (1960); Cruzada ABC – Ditadura Militar (1964); MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – Ditadura Militar (1970 – 1986); Fundação EDUCAR – Nova República (1986 até o governo Collor); Alfabetização Solidária (de 1997 ao segundo governo de Fernando Henrique Cardoso) e Brasil Alfabetizado (2003 – 2010, os dois governos de Luis Inácio Lula da Silva)

Em resposta a questão - Quais os documentos que dão suporte ao Programa na Rede? A Coordenadora transcende as expectativas ao responder, pois avança, contando o progresso da Equipe da SEMED na direção de construir uma Didática da Alfabetização.

Ela anuncia que os documentos utilizados pela Equipe de Formação são provenientes do PROFA/MEC e diz.

**Coordenadora PROFA:** Estes foram os documentos/materiais que subsidiaram o programa na Semed (no início). **Atualmente com a autonomia do grupo no sentido de que a rede desenvolveu uma cultura de formação continuada a partir da implantação do Programa São Luis te quero lendo e escrevendo, com isso o grupo de formadores a partir de outros estudos, mudanças na rede, outras demandas, etc, elaborou material próprio para formação. O curso DIDÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO é um exemplo dessa autonomia.** Por exemplo, dos vídeos utilizam-se apenas fragmentos, dependendo da necessidade. As coletâneas, (livros) alguns textos foram substituídos tendo em vista a necessidade de atualizarmos as leituras dos professores. Mas a filosofia do PROFA no que se refere à alfabetização em contexto de letramento, a valorização da língua como objeto sociocultural real, a necessidade de defender atividades problematizadoras, o estudo da psicogênese da língua escrita, o ressignificar das práticas tradicionais: cópia, ditado e leitura em voz alta, estes princípios estão bem presentes.

As evidências na fala da Coordenadora poderão ser comprovadas na descrição/análise da Formação Continuada desenvolvida pela SEMED/São Luis a partir do Portfólio da Formação realizada em 2008.

a) O conteúdo do portfólio

A apresentação do conteúdo deste Portfólio faz parte do delineamento dos pressupostos teórico - metodológicos da formação de alfabetizadores aqui em análise; os elementos trazidos pretendem demonstrar como se encontra a construção da Didática da Alfabetização pela SEMED – São Luis do Maranhão.

É importante pontuar que o percurso formativo que será apresentado através desse documento é fruto de um processo de mais de 06 anos de trabalho da equipe de formação do PROFA/São Luis.

O Portfólio em análise, elaborado pela Equipe, é um documento de síntese e registro por escrito das ações desenvolvidas na Formação Continuada para os Alfabetizadores no ano de 2008 e se constitui como um retrato do ocorrido.

Pelo Documento deu para perceber o percurso didático eleito para a formação, o Portfólio foi organizado a partir do registro do planejamento das

formações seguido dos textos e slides utilizados, sua descrição será base para a apresentação dos pressupostos teóricos da proposta de formação do Programa em análise, bem como de sua relação com a versão do Programa do MEC.

Os conteúdos trabalhados na Formação estão divididos nos 16 Temas a seguir: Estrutura da Formação em Ciclos; Concepção de Ciclo e Infância; Concepção de Alfabetização; Psicogênese e Diagnóstico; Planejamento Pedagógico I; Planejamento Pedagógico II; Grupo de Apoio Didático e Grupo de Progressão; Avaliação da Aprendizagem; Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo; Projetos Didáticos; Textos para Alfabetizar; Produção e Revisão Textual; Atividades de Alfabetização/Equívocos Conceituais; Ortografia; Caderno de Leitura e Avaliação da Formação.

Os conteúdos estão em conformidade com a recomendação do MEC, pois expressam os conteúdos dos 03 Módulos apresentados no material produzido para subsidiar a proposta nacional.

Esses Temas são trabalhados a partir de planejamento prévio registrados nos Planos, denominados de (“Pautas I, II, III, ... XVI”). Essas XVI Pautas a exemplo dos (ANEXOS A e B) encontram-se estruturadas nos itens: Objetivos, Conteúdos, Atividades Presencial e Não Presencial.

A Metodologia de trabalho, utilizada para a formação expressa nas Pautas segue uma estrutura fixa apresentada em detalhes mais a frente, todavia, cabe iniciar pelo conteúdo da Pauta I (ANEXO C), por ser o início da Formação vale a pena ser explorada porque vem rica de explicações para melhor compreensão dos objetivos com a formação continuada dos alfabetizadores e com a sua trans/formação paralela em leitores/escritores e alfabetizadores.

A Pauta I é composta de objetivos e de oito Atividades Presenciais e uma Não-Presencial.

O conjunto de objetivos iniciais:

- favorecer um trabalho didático e pedagógico que viabilize relação de solidariedade, companheirismo e trabalho coletivo no grupo;
- criar um contexto favorável para a aprendizagem de todos;
- apresentar e discutir as expectativas de aprendizagem relacionadas com o processo;

- estabelecer combinados com o grupo e sensibilizar os Cursistas para a importância do registro escrito.
- apresentar a estrutura da ampliação do ensino fundamental e suas implicações.

A julgar pelos objetivos o primeiro encontro pretende demonstrar como será criada a cultura de grupo – o Grupo de Formação de Professores, conforme a recomendação nacional, e estabelecer os combinados gerais, a rotina do grupo, ou seja, as atividades permanentes e as demais atividades que farão parte da Formação Continuada, assim como iniciar o trabalho na direção de garantir a instituição da cultura da escrita e da produção de leitores.

A Atividade descrita abaixo se relaciona com o quarto objetivo da Pauta 01 e trata do registro escrito.

#### **ATIVIDADE 4 (20')**

Sobre o registro escrito

- Explicar que o registro das atividades do dia se constituirá como uma importante ação, pois nele constarão as informações provenientes do trabalho diário com os diferentes conteúdos e atividades que serão realizadas.
- Explicar que, esse registro poderá ser feito individualmente, em dupla ou trio, conforme for o número de Cursistas na Sala.
- O registro se constituirá num instrumento de avaliação.

Há que se refletir sobre a forma como se desenvolve as atividades de registro escrito e sua função de formar escritores na formação do PROFA/São Luis, pois a deduzir pela atividade acima descrita, trata-se de uma espécie de Diário de Bordo, que poderia ser escrito individual, em duplas, ou trios. Porém, nas Pautas, não há nenhuma referência a socialização desses registros, salvo uma ou duas vezes como atividade Não–Presencial. A explicação dada no início era que uma das funções desse registro dizia respeito à avaliação, no entanto, não se encontrou nada nessa direção.

De acordo com Jolibert (2006, p. 192), aprende-se a fazer textos produzindo diversos textos, em situações de comunicação real, com autênticos destinatários, no contexto de um projeto.

Desta forma, a socialização ou, outra atividade que remetesse para a comprovação do poder de comunicação dos textos produzidos pelos alfabetizadores em formação seria pertinente, ao mesmo tempo em que propiciaria o outro lado da mesma moeda, o momento da leitura, da busca do sentido.



Os alfabetizadores são convidados durante a formação a escrever além do caderno de registro: relato de suas experiências, sínteses de textos científicos lidos, resposta a questionamentos diversos e produção de planos. Desses textos os que mais são produzidos são as respostas aos questionamentos.

Outra Atividade que merece destaque e corrobora com as conclusões sobre o objetivo geral da Pauta 01 se refere ao contrato didático.

#### **ATIVIDADE 5 (15')**

Contrato Didático

- Explicar o valor pedagógico do contrato e dizer que, a partir do momento que se forma um grupo de trabalho - no caso um grupo de formação de professores – é necessário que as regras de funcionamento desse grupo sejam discutidas e combinadas por todos que dele fazem parte. O contrato didático representa o conjunto de regras que regulam, entre outros aspectos, as relações que os Cursistas e a Formadora mantêm com o conhecimento e as atividades propostas.
- Esse tipo de “contrato” expressa as condutas específicas que os Cursistas esperam da Formadora, e o que esta espera dos Cursistas.

Quanto à forma de operacionalizar a formação delineada nas Pautas deu para verificar que as cinco atividades recomendadas na proposta do MEC foram mantidas, ou seja, três Atividades permanentes – Leitura Compartilhada, Rede de Ideias e Trabalho Pessoal, e as demais atividades que são usadas para a socialização dos conteúdos da formação. Convém ressaltar que a estrutura dos momentos da formação, na versão São Luís, recebe nomenclaturas diferentes.

O quadro abaixo sintetiza a estrutura fixa das Pautas de Trabalho usadas no plano das Formações Continuadas para Alfabetizadores do PROFA/SãoLuís, desenvolvidas em várias Atividades e sua relação com aquelas propostas pelo PROFA/MEC.

<b>ATIVIDADES</b>	<b>PROFA/São Luís</b>	<b>PROFA/MEC</b>
ATIVIDADE 1	Leitura em voz alta pelo Formador.	Leitura Compartilhada
ATIVIDADE 2	Retomada da Atividade Não - Presencial.	Trabalho Pessoal
ATIVIDADE 3	Problematização – levantamento de conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser trabalhado.	Rede de Ideias
ATIVIDADES 4, 5, 6, 7...	Apresentação do conteúdo a ser trabalhado.	Socialização dos Conteúdos da Formação
ATIVIDADE FINAL	Encaminhamento da Atividade NÃO – PRESENCIAL.	Trabalho Pessoal

Quadro 3 – Estrutura Fixa das Atividades desenvolvidas na formação do PROFA/SÃO LUIS e sua relação com o PROFA/MEC

Fonte: São Luís, 2004

A *Atividade Inicial leitura em voz alta feita pelo formador*, é permanente, pois se repete nas XVI Pautas, porém, o conteúdo dessa leitura só aparece em 05 delas. O trecho abaixo retirado da Pauta I explica o objetivo dessa Atividade Permanente e serve como ilustração para as análises.

#### ATIVIDADE 2 (15')

Sobre a atividade permanente de Leitura em voz alta.

- *Explicar que é uma proposta para todo início de trabalho. A proposta de leitura de um texto feita pela Formadora consiste em ler diferentes gêneros, especialmente os literários, com a finalidade de **divertir, refletir, comover, deleitar, apreciar, aprender mais**, contribuir de alguma forma para a ampliação do universo cultural, para compartilhar uma boa história, e, também, para desenvolver comportamento leitor.*

- Leitura em voz alta

Uma pescaria inesquecível (James P. Lenfestey)

De acordo com os propósitos macro da política pública esta Atividade vem como a materialização da eleição da formação continuada dos educadores da rede e das questões prático - conceituais voltadas a apropriação da leitura e da escrita como ação prioritária, como ação estratégica e transversal às políticas públicas.

Essa atitude de ler para outro, com intenção de ensinar a ler, E de ouvir a leitura como intenção de aprender a ler. Remota ao século XVI a XVII quando a quantidade de livros era muito pequena e o número de alfabetizados também, portanto se utilizava dessa estratégia para socializar os escritos. (CHARTIER, 2002). Esta atividade acredita-se pode ser considerada hoje como uma forma de permitir a compreensão da função social da escrita, para leitores e escritores iniciantes, o que não é o caso aqui.

A intenção era/é agir de forma “sistêmica” nas ações de ler e escrever, haja vista o título da política – São Luis te quero Lendo e Escrevendo - a grande questão aqui é: Será que esse procedimento vai garantir a apropriação da competência leitora por parte das professoras? Apenas ouvir outra pessoa ler é uma atividade que garante construir/apropriar-se da competência leitora? Será que os/as Cursistas do PROFA compreenderam, se apropriaram dessa competência ao ponto de influenciar, ensinar a outros a ler? Por que o privilégio dos textos literários?

A segunda atividade da pauta de trabalho é a *Retomada da Atividade Não – Presencial*, uma espécie de retorno ao conteúdo anterior para relacioná-lo ao que se seguirá, pois ao final de cada dia de trabalho essas Atividades não – presenciais

são encaminhadas e cobradas no próximo encontro do Grupo. Na versão do MEC esta atividade recebe o nome de Rede de Ideias.

Os procedimentos usados para desenvolver esse momento são: discussão a partir da leitura prévia de textos que se vinculam ao conteúdo anterior ou a ser trabalhado; relatos de experiências; análise de documentos escolares; leitura de textos; sínteses produzidas a partir de consulta/análise de materiais diversos e registros no Caderno de Registro.

Após essa retomada, ganha lugar a *Problematização* – atividade que permite fazer o levantamento dos conhecimentos prévios sobre o conteúdo a ser trabalhado, é realizada através de procedimentos como: Questionamentos propostos aos Cursistas e registro das respostas no quadro relacionando o conhecimento prévio dos mesmos com a construção dos novos conhecimentos; Análise e parecer de situações- problema que se remetem a temática a ser estudada e Discussão em pequenos grupos a partir de questões feitas pelo Formador.

Na sequência são *apresentados os conteúdos da Formação*, e para sua apropriação, as Atividades propostas variam de acordo com a temática, as mais usadas são: leitura e discussão de textos, análise e parecer de documentos e de situações – problema, exposição oral, exibição de documentários, produção de sínteses escritas e produção de planos de Atividades e de recurso tecnológico de Leitura.

A *Atividade não – presencial* encerra cada dia de trabalho, são Atividades de articulação, ora entre o conteúdo estudado, ora em relação àquele a ser estudado. São propostas Atividades de leitura, levantamento de material e realização de atividades específicas na sala de aula do professor /cursista. Na versão MEC recebe o nome de Trabalho Pessoal.

Os pressupostos teóricos da Proposta de formação continuada dos alfabetizadores da rede municipal de São Luis serão apresentados a partir da leitura do entrelaçamento dos conteúdos socializados na ação formadora, os elementos do Portfólio que deram suporte a esta análise foram: o instrumento de Avaliação da Formação destinado às Alfabetizadoras (ANEXO D) e os conteúdos distribuídos sequencialmente nas Pautas.

De acordo com o instrumento de Avaliação os principais aportes teóricos da Formação versaram sobre os conteúdos – *concepção de alfabetização*,

*Planejamento, Avaliação e Atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem.*

Nesse sentido, o quadro abaixo foi construído para demonstrar a relação entre os aportes teóricos da formação a pouco mencionados e a organização/disposição dos conteúdos da formação nas Pautas:

<b>APORTES TEÓRICOS DA FORMAÇÃO</b>	<b>CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO</b>
Concepção de Alfabetização	Estrutura da Formação em Ciclos; Concepção de Ciclo e Infância; Concepção de Alfabetização; Psicogênese e Diagnóstico; Textos para Alfabetizar; Produção e Revisão Textual; Atividades de Alfabetização/Equívocos Conceituais; Ortografia; Caderno de Leitura
Planejamento	Planejamento Pedagógico I; Planejamento Pedagógico II; Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo; Projetos Didáticos
Avaliação	Avaliação da Aprendizagem
Atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem	Grupo de Apoio Didático e Grupo de Progressão

Quadro 4 – Relação entre os aportes teóricos da formação e os conteúdos trabalhados

A organização do quadro obedeceu ao critério de relação entre os conteúdos trabalhados na formação e os aportes teóricos que fundamentam a proposta, no entanto, na Formação os conteúdos são trabalhados numa outra ordem.

O percurso teórico trilhado na Formação inicia com o estudo das concepções de Ensino Fundamental de 09 anos, Proposta de Ciclos, Infância e Alfabetização. Prossegue tratando de Alfabetização – Psicogênese e Diagnóstico. Adentra ao Planejamento Pedagógico das ações de alfabetizar – capacidades e diagnóstico. Mergulha nas questões voltadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos – discute sobre Grupo de apoio didático e Grupo de progressão.

Em continuação, apresenta formas e instrumentos para avaliação da aprendizagem das crianças. Retorna para as questões do Planejamento das ações alfabetizadoras – tratando a respeito da organização do trabalho pedagógico: rotina e Projetos Didáticos. E por fim, retoma as questões de Alfabetização: textos para

alfabetizar, Produção e revisão textual. Atividades de Alfabetização “equivocos conceituais”, ortografia, cadernos de Leitura.

O percurso pode ser resumido em três partes: a primeira - Noções elementares sobre o Construtivismo – (basicamente sobre as Hipóteses de Escrita segundo Emilia Ferreiro) que remetem para a segunda parte – realizar o diagnóstico das crianças em relação às hipóteses e, a última, conhecer alguns procedimentos de ensino a partir da utilização de textos para a intervenção pedagógica.

A sequência dada expressa a Didática da Alfabetização construída pela equipe de Formação do PROFA/São Luis, e socializada por vários formadores durante a oferta do Curso anualmente. É fato que conforme anunciado pela Coordenadora na entrevista, já se percebe certa autonomia da Equipe em relação aos materiais utilizados para a formação, porque se distanciam do conjunto de materiais do PROFA/MEC.

A concepção de alfabetização permanece atrelada ao construtivismo; e o referencial teórico orientador da proposta, expresso pelos textos e autores lidos, no que diz respeito à construção de saberes específicos para o ensino da leitura e da escrita está sistematizado no próximo quadro:

CONTEÚDO	TEXTOS LIDOS	AUTORES
Concepção de Alfabetização	Material Sistematizado em quadro da Proposta Curricular da rede  Livro “Com todas as Letras - Aspectos qualitativos da Alfabetização	Equipe do PROFA – sem referências  Emilia Ferreiro
Psicogênese e Diagnóstico	Livro “Alfabetização um processo em construção – Texto: Alfabetização como processo cognitivo  Livro “Com todas as Letras – Texto: A atenção à população de 4 a 6 anos em relação a alfabetização.  Texto - Por que e como saber o que sabem os alunos	Maria de Fátima Russo, Maria Inês Aguiar Vian  Emilia Ferreiro  MEC - Material do PROFA - M1U4T5
Textos para Alfabetizar	Texto – Alfabetização págs 82  Texto – “ O que é ler/ tipos de atividades	MEC - PCN de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série  Ler e Escrever. Vol 01
Produção e Revisão Textual	Texto – Revisão de texto – pág 53-54	PCN de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série
Atividades de Alfabetização/Equívocos Conceituais	Livro O diálogo entre o ensino e a aprendizagem - Boas situações de aprendizagem	Telma <u>Weisz</u>
Ortografia	Uma reflexão sobre as normas ortográficas	Material do PROFA – Artur Gomes de Morais
Caderno de Leitura	-----	-----

Quadro 5 – Referencial Teórico orientador da Proposta de Formação do PROFA

A percepção a que se chega é a de que o percurso formativo, em se tratando do início do processo de alfabetização e sua proposição a partir da alfabetização em contexto de Letramento como propõe o programa de formação, parece incipiente, pois as leituras propostas carecem de um referencial nessa direção. Aos cursistas não estão sendo oferecidos teóricos das áreas específicas (leitura e escrita) que permitam aprofundamentos nas reflexões sobre esses objetos de conhecimento.

### CAPÍTULO III - O CONTEXTO CULTURAL DA PESQUISA: FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES ALFABETIZADORAS NA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUIS DO MARANHÃO

*“[...] porque educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores.”*

Josso (2006)

*“[...] a identidade é um lugar de lutas e de conflito, é um espaço de construção de maneiras de “ser” e de “estar” na profissão.”*

Nóvoa (1995)

A cultura escolar é o universo cultural do qual se trata nesta investigação. E aqui é compreendida conforme Julia (2001), que nos convida a interrogar as práticas, por que estas refletem as *normas* transmitidas e, por conseguinte incorporadas aos comportamentos.

Ele recomenda a olhar as práticas, portanto incentiva o pesquisador

*[...] a levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 11).*

Tardif (2002, p. 230) corrobora com essa linha de pensamento na medida em que explica como se dá a relação dos professores de profissão com os mecanismos sociais que lhes são impostos.

*[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito 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).*

Isto implica dizer que as pesquisas realizadas sobre o ensino devem levar em conta a subjetividade dos professores, ou seja, “[...] sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”. (TARDIF, 2002, p.230).

A opção por analisar a formação a partir da prática, portanto, pela imersão no cotidiano escolar, se deu ainda, neste caso, em razão de uma forma diferente de pensar e viver o cotidiano, ou seja,

[...] o modo de 'ver' dominante no mundo moderno deverá ser superado por um 'mergulho' com todos os sentidos no que desejamos estudar; a este 'mergulho' temos chamado, pedindo licença ao poeta Drummond, de 'o sentimento do mundo' [...] Querer saber mais, buscando respeitar aquilo que Lefebvre (1991) chama de 'a humilde razão do cotidiano', [...] exige do pesquisador a isto dedicado que se ponha a sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto. Não há para nós a postura de isolamento da situação possível a outra postura epistemológica. Nós também estamos vivendo e produzindo conhecimento no cotidiano. Assumir, portanto, este nosso compromisso e comprometimento é garantia, de que não vamos nos iludir com uma possibilidade inexistente. Não há outra maneira de se compreender a lógica do cotidiano senão sabendo que nela estamos inteiramente mergulhados. [...]. Buscar entender, de maneira diferente do apreendido as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que estejamos dispostos a ver além daquilo que os outros já viram e muito mais: que sejamos capazes de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capazes de engolir sentindo variedades de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e se deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 1998, p. 2).

O mergulho na cultura escolar na rede municipal de São Luís teve como propósito compreender as relações entre formação/atuação no âmbito das práticas alfabetizadoras do Programa 'São Luís te quero lendo e escrevendo'.

Os agentes, os atores sociais que protagonizam as cenas e as informações pertinentes ao Programa analisado, são três professoras em exercício na I Etapa e II Etapa do I Ciclo do Ensino Fundamental e a Coordenadora da Escola Azul (nome fictício).

Este Capítulo traz o percurso formativo de cada uma das professoras a partir de análises que remetem à constituição de suas identidades profissionais, e apresenta as evidências dos saberes construídos/apropriados na formação continuada e objetivados na prática pedagógica das educadoras.

### **3.1 As participantes da pesquisa: a constituição da identidade profissional das alfabetizadoras e da Coordenadora da Escola**

Tratar sobre formação e constituição da identidade profissional nesta Pesquisa decorreu da necessidade de buscar argumentos que deem suporte às análises das posturas docentes aqui evidenciadas.



Segundo Nóvoa (1995), a identidade do professor vai se constituindo na síntese produzida na contradição entre o particular e o coletivo, entre o individual e o social, entre o já dado e o vir-a-ser. Portanto, nasce de um projeto individual de trabalho e de vida – o pessoal, que não pode estar desvinculado de um projeto maior, do grupo – o social.

Essa identidade vai se delineando não só a partir de seu relacionamento intra-profissional, mas também por meio das contribuições do relacionamento inter-profissional que se dá no envolvimento com o universo profissional e os outros universos socioculturais dos quais faz parte. (MOITA, 1992).

E nessa trajetória de desenvolvimento pessoal e profissional segundo Nóvoa (1995), o professor vai construindo saberes, conhecimentos, vai adquirindo experiências que constituirão o seu referencial teórico, o que orientará a constituição de suas práticas e ações docentes.

Krug (2004) aponta para o fato de que ninguém se forma no vazio, formar-se supõe trocas, experiências, interações sociais e aprendizagens, um sem fim de relações. Por isso, investigar o modo como cada pessoa se forma tem relação direta com a singularidade de sua história, (e neste caso com a história de formação de alfabetizador) e, sobretudo com a maneira particular de como age, reage e interage com seus contextos – as práticas alfabetizadoras.

Sendo assim, a identidade se constitui num processo de formação e transformação. Processo esse realizado por meio de vivências positivas ou negativas, uma vez que os conflitos atravessarão a vida do professor, necessitando ser por ele resolvidos, superados para que o desenvolvimento profissional se concretize.

Nesse sentido, em qualquer que seja a profissão, é indiscutível a estreita relação entre a construção da identidade profissional e o desenvolvimento do processo formativo que a consolida, por isto, a opção por apresentar as participantes na investigação a partir da constituição de suas identidades profissionais.

Para a aproximação com o processo de formação das protagonistas os dados foram gerados a partir de narrativas orais – Entrevistas, e por escrito - Narrativas de Formação.

As educadoras participantes da investigação encontravam-se inseridas no âmbito do Programa ‘São Luis te quero Lendo e Escrevendo’ em pleno exercício da docência nas turmas de alfabetização no período da coleta dos dados, e como vai

ser possível verificar, apenas uma delas cursou o Programa de formação específico para os Alfabetizadores oferecido pela rede, denominado de PROFA (a política de formação continuada para esses educadores); as outras duas não cursaram, portanto é possível que este fato venha acarretar, ou não mudanças na postura pedagógica das docentes.

A afirmativa de que as alfabetizadoras fazem parte do Programa em análise mesmo sem ter cursado a formação, se dá em virtude de elas estarem atuando na condição de alfabetizadoras dessas turmas desde os anos de 2002, 2004 e 2006, período em média de pleno funcionamento da Política Municipal na rede.

Nesse sentido, as duas professoras que não fizeram o Curso de Formação de Alfabetizadores oferecido pela Política Educacional foram consideradas na Pesquisa, uma vez que de uma forma ou de outra elas estavam inseridas na Política de Formação e, portanto, trabalhando de acordo com as concepções e diretrizes do Programa.

A hipótese que orientou a entrada no sistema de ensino para a realização da Pesquisa em relação a essa temática foi contrária a essa, a crença era de que para ser alfabetizador na rede necessitava ter passado pelo curso de formação específico, o PROFA.

A constatação de que nem todas as professoras que trabalhavam com o PROFA, e estavam inseridas no sistema municipal, tinham participado efetivamente do curso, foi um elemento surpresa; mas, a inserção no chão da Escola garantiu a certeza do protagonismo das professoras no processo investigatório, além de servir de base para a escolha daquela Escola como o *locus* da pesquisa.

O protagonismo na condução do trabalho docente nas classes de alfabetização destas professoras se caracterizava como à margem da formação oferecida pela rede, era a realidade que se desvelava, configurando-se como uma particularidade do Programa analisado, esta constatação se repete se não em todas, mas em grande parte das Escolas Municipais de São Luis.

As Docentes participantes nesta investigação segundo os padrões da ética na pesquisa preferiram não ser identificadas, portanto serão denominadas aqui de Alfabetizadoras A, B e C, e Coordenadora.

a) Alfabetizadora A

A Docente colaboradora com esta investigação denominada *Alfabetizadora "A"*, no período das observações trabalhava com uma das turmas da II Etapa do I Ciclo do Ensino Fundamental, alunos com 07 anos de idade. Segundo ela, começou a frequentar a escola junto com os irmãos com 05 anos de idade e foi alfabetizada por sua mãe em casa com a ajuda da Cartilha de ABC. Quando entrou na 1ª série já se destacava por saber ler e escrever.

**ALFABETIZADORA A:** Nasci no interior do estado do Maranhão, lá vivi até os 08 anos de idade. Sou a 4ª filha de uma família de cinco irmãos. Quando meus três irmãos mais velhos começaram a ir para a escola aos sete, oito anos, eu com a idade de cinco anos, comecei a ir também. Apesar de a Escola receber apenas crianças a partir dos sete anos. [...]. Para mim é bem marcante o fato de ter ganhado uma Cartilha de ABC. Logo me interessei em aprendê-la. As figuras me encantavam e eu ficava à tarde em casa, tentando soletrar as sílabas. Minha mãe, peça fundamental nesse processo, ajudava-me a aprender as famílias silábicas que tinha na Cartilha. Acho que com uns dois dias já sabia a Cartilha toda. **Daí eu passei a ler palavras em outros livros.**

Pelo relato, esta professora se constitui leitora e escritora com ajuda da mãe. Ela não considera as contribuições da escola no seu processo de alfabetização, parece não querer lembrar, dá mais mérito à sua mãe e acrescenta que já chegou à escola lendo, e isso foi motivo de se destacar dentre os demais colegas.

Essa afirmação pode remeter à idéia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar outro a fazê-lo, o interessante é a falta de elementos na memória sobre as contribuições da escola nesse processo, uma vez que ela é e deveria ser o local de sistematização intencional desse processo. Elementos como esses convalidam a crise do ensino da leitura nas Instituições Escolares.

Essa característica do processo em que a professora foi alfabetizada vai influenciar, sobremaneira na constituição da sua competência leitora, na sua concepção de ensino-aprendizagem de leitura, na construção de sua identidade de profissional alfabetizadora.

O processo de alfabetização vivenciado por ela mostra o aspecto tradicional de cunho silábico, porque quando se dirige ao produto dos estudos realizados através da Cartilha de ABC em relação à aprendizagem da leitura se remete à leitura de palavras, não de textos.

Ao se mudar para a Capital do Maranhão, São Luis, a docente desenvolve sua vida escolar e profissional.

**ALFABETIZADORA A:** Aqui, em São Luis, estudei da 2ª a 4ª série em Escola Comunitária e já me destacava pelo fato de saber ler. O Ensino Fundamental 3ª e 4ª e 5ª a 8ª série, também tenho lembranças marcantes. O sistema adotado na Escola era a TVE (aulas programadas e vistas pela TV), seguidas de caderno, livros com tarefas dirigidas. O professor de cada série (mediador da sala) era responsável por reforçar as aulas, responder atividades e realizar as avaliações. A organização das salas era sempre em grupos.

Ao final do Ensino Fundamental um exemplo a estimula a enveredar pela profissão docente,

**ALFABETIZADORA A:** Os anos 90, período de ênfase na profissionalização; destaco esse período de 1990 como o início de minha definição para a carreira do Magistério. Uma professora (7ª série) é que me trouxe essa motivação inicial, eu a admirava pela sua competência, conhecimentos, forma de conduzir a turma, empatia como pessoa, etc...

Realizou desse modo, sua formação inicial nos cursos de Magistério de Ensino Médio (IEMA) - 1996, Licenciatura em Letras (UEMA) - 2002 e Licenciatura em Pedagogia (UFMA) - 2004.

A Alfabetizadora relata ter perdido o desejo de ser professora quando participou do Estágio ao término do Magistério de Ensino Médio,

**ALFABETIZADORA A:** Os três anos de Curso foram para mim, muito gratificantes. No último ano fui premiada com um Estágio remunerado. Trabalhava um horário no SESC e estudava no outro. **Lembro-me de alguns Estágios em Escola Pública em que fiquei um tanto decepcionada: Escola lotada de alunos, muita zoadá (barulho), professores que quase não conseguiam dar aulas.** Prestei o meu primeiro vestibular para Serviço Social. Não queria mais seguir a carreira de Magistério. Já sabia a realidade da sala de aula, questão salarial e pensava que talvez não seria realizada plenamente nessa profissão. Prestei o meu primeiro vestibular para Serviço Social. Não queria mais seguir a carreira de Magistério. Não passei para o curso de Serviço Social e continuei trabalhando na educação.

Contudo, uma experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) a fez ponderar na decisão, e iniciar sua atuação nas classes de alfabetização no Projeto mencionado abaixo,

**ALFABETIZADORA A:** Em 1999, tive uma experiência profissional que trouxe novamente o gosto por ser professora. Fui trabalhar como regente de turma num Projeto chamado PEP (Projeto Educação Paralela) oferecido pelo SESC, Jovens e Adultos. **Essa foi uma experiência muito gratificante, trouxe-me de volta o gosto por ser professora.**

Pode-se observar no relato da alfabetizadora, representações de como deve ser o processo educativo quando ela se refere aos motivos que a levaram a desistir de ser professora, eles estão relacionados com Escola Pública, grande número de alunos na sala de aula, educandos crianças e barulho. No momento em que ela volta para a docência, esses motivos estão relacionados à Alfabetização de Adultos, e conseqüentemente com poucos alunos em sala de aula, a educandos adultos, e, total interesse por parte deles em aprender, conforme diz abaixo.

**ALFABETIZADORA A:** Eu iniciei trabalhando com jovens e adultos, então eu alfabetizava jovens e adultos eu achava assim, o máximo, porque eu gostava muito né, tinha assim aquela relação, apesar de ser bem mais nova do que eles, mas tinha assim aquela relação de confiança né, aquele, aquele, ehhh! gostavam de estar comigo eu trazia muita novidade, e também assim, eu sentia um prazer, nossa eu to recuperando um tempo perdido né nessas pessoas!!! Pessoas que são tão ansiosas querendo aprender ler, escrever, isso pra eles é dignidade, então eu me achava assim na responsabilidade de de fato mostrar resultados ali no trabalho, então eu amava trabalhar com jovens e adultos era uma comunidade, nossa!!! Era uma dificuldade chegar lá, que era no horário noturno, era Vila Esperança, mas assim com todas as dificuldades de ônibus, de tempo que eu tinha para chegar lá, mas quando eu chegava parece assim que, que tudo tinha valido a pena, né porque o grupo tava lá esperando, às vezes de baixo de chuva, mas o grupo tava lá, não a professora vai vim, nós não vamos embora, vamos ficar, então tinha aquela relação, que eles tinham também toda uma preocupação comigo, me levavam na parada, aquela coisa toda, então era uma comunidade que eu gostava mesmo de trabalhar.

A alfabetizadora “A” relata, diz que gosta, sente prazer em trabalhar com os adultos, afirma que estes estão ansiosos para aprender a ler e a escrever, e ainda que se vê recuperando um tempo perdido pelos alunos; e no entanto, afirma o contrário em relação às crianças, diz não gostar muito do trabalho com elas, porque com elas o trabalho parece perda de tempo.

**ALFABETIZADORA A:** Quando eu sai porque eu decidi também não trabalhar mais no horário noturno por causa dos meus filhos, ai eu fui trabalhar com crianças, só que eu já tinha tido experiência antes no Estágio com crianças, mas assim dentro de mim, eu eu eu não gostava muito, pq... eu achava assim, que ... eu eu eu perdia tempo, pq eu gosto de trabalhar, é frustrante você organizar um trabalho e de repente não acontecer, e com as crianças... risos... isso praticamente acontecia sempre, porque eles não escutavam e todas aquelas condições de trabalho né que eram, que são bem, que estão, condições de trabalho que hoje no município, a Escola é muito quente o ambiente não funciona para que de fato você faça um bom trabalho, então isso me angustiava e aquela zoada, eu queria assim, eu queria, se eu preparava um trabalho eu queria que que acontecesse, né muitas das vezes não dava para acontecer, então esse impacto assim de jovens e adultos e crianças eu senti muito, tem a questão da voz também, que que eu sofria

muito, sofria de garganta, mas assim eu acabei ficando, gostando, e e assim, não eu tenho que fazer alguma coisa. E, esse grupo aqui também precisa, eu tenho que fazer alguma coisa, eu não vou desistir.

Dessa situação emergem dois questionamentos: por que a professora acha que os adultos estão interessados e as crianças não? Por que acha que com os primeiros ganha e com os segundos perde tempo?

Charlot (2005, p. 76) pode ajudar a responder essas questões, porque postula que há universais na situação de ensino, e um desses diz respeito a uma *mobilização pessoal*, ou seja,

[...] 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.

O autor esclarece que prefere usar mobilização e não motivação por acreditar que mobiliza-se do interior, enquanto fica-se motivado pelo exterior. O termo mobilização ressalta o motor interno da atividade, a dinâmica pessoal. (CHARLOT, 2005). Nascendo assim o desejo, a necessidade em quem vai aprender em detrimento única e exclusivamente do desejo de quem vai ensinar.

Neste caso, em se tratando dos adultos, como a própria alfabetizadora anuncia, ela consegue claramente perceber pelas suas atitudes manifestas, essa mobilização pessoal, esse desejo, situação que a faz responder de forma positiva no ato pedagógico, o que para ela, no caso das crianças, não é muito claro ou manifesto.

A docente diz que quando leciona para crianças há uma série de problemas que devem ser ultrapassados: entre eles existe o fato de não a escutarem e de ela não conseguir executar o que planejava.

Em sua fala a professora acaba por culpar apenas as crianças pelo fracasso pedagógico. Nesse caso, “[...] tal situação tende a desenvolver no professor atitudes vitimárias e discursos acusatórios: o professor se sente profissionalmente vítima da ausência de mobilização intelectual do aluno”. (CHARLOT, 2005, p. 77).

A partir das observações realizadas nas salas de aula foi possível perceber como as condições físicas da escola interferem negativamente no processo de alfabetização dos alunos, vitimando alunos e professores, inviabilizando a atividade intelectual própria desse momento de aprendizagem, porque o professor não pode produzir o saber no aluno. Ele pode preparar situações de aprendizagem

para que o próprio aluno realize o trabalho intelectual, mas se existirem questões externas que interfiram nessa relação de modo a inviabilizá-las, ela estará fadada ao fracasso. (CHARLOT, 2005).

Em 2002 a alfabetizadora “A” ingressa na rede Municipal e continua sua atuação como alfabetizadora. Já na rede municipal investe na formação continuada na área de alfabetização participando em 2005 do Curso de Formação Continuada Programa de Formação para Alfabetizadores do MEC (PROFA), oferecido pela Secretaria Municipal de Educação através do Programa ‘São Luis te quero Lendo e Escrevendo’.

**ALFABETIZADORA A:** No ano de 2002 prestei concurso para professora no Município e desde 2004 estou na rede. Primeiramente trabalhei com EJA, e há três anos trabalho com o ciclo de alfabetização. Quando ainda trabalhava com EJA procurei fazer o PROFA – Programa de Alfabetização de Alfabetizadores, promovido pela SEMED.

Por força de algumas circunstâncias ela permanece na profissão docente, após várias tentativas de escapar da docência (por causa de algumas desilusões), enveredando para outra profissão. Não obtendo sucesso, a sala de aula acaba sendo sua única alternativa.

Segundo Moita (1992), o processo de formação pode ser considerado como a dinâmica em que se vai construindo pouco a pouco a identidade de uma pessoa. Desta forma, o perfil identitário profissional desta professora pode ser definido a partir de suas interações formativas e experiências.

Levando em conta sua preferência pelos adultos é conveniente deduzir que: o processo de formação inicial nos Cursos de Letras e Pedagogia; a formação continuada a partir da experiência docente inicial com Jovens e Adultos; a influência positiva da professora no Ensino Médio e o investimento no PROFA com a intenção de dar conta das classes de alfabetização de adultos se constituíram como o divisor de águas para sua definição docente.

Outro elemento que pode ser acrescentado é referente aos conflitos da profissão, que se apresentam a partir do Estágio, numa primeira aproximação com a profissão ela tende a classificá-lo como decepcionante - *“Lembro-me de alguns Estágios em Escola Pública em que fiquei um tanto decepcionada: Escola lotada de alunos, muita zoada (barulho), professores que quase não conseguiam dar aulas”*.

Essa experiência negativa marcante ocorre no estágio do Ensino Médio, levando-a a desistir da docência, porém a experiência na turma de EJA a estimula

ao retorno e nesse contexto surge a oportunidade de formação inicial na educação superior, cursando simultaneamente dois Cursos, tendo primeiramente concluindo Letras, e depois Pedagogia. Nota-se que há uma geração de necessidades, no caso dos cursos e esta está inicialmente relacionada ao desejo de se constituir docente de adultos, já que não houve a possibilidade de desviar de profissão.

Esses fatores se constituem nos elementos mobilizadores da construção de saberes docentes, e em se tratando dos que são voltados aos alfabetizadores nosso objeto aqui, deduz-se que, quanto à formação inicial em Letras os conteúdos voltados a essa necessidade são de certa forma restritos, porque não se constituem temática do Curso àqueles voltados a alfabetização. Porém, ao ser entrevistada a professora diz quais as contribuições que o curso de Letras deixou para ela se constituir alfabetizadora.

**ALFABETIZADORA A:** No Curso de Letras existe uma, uma cadeira brilhante que é chamada de **Literatura Infantil**, então assim, foi... Iche! Nossa! foi brilhante eu ter cursado essa disciplina né, de de estudar mesmo como se dá essa relação de Literatura Infantil e eu me dediquei mesmo pra aprender, pra saber histórias, pra conhecer, pra ver esse despertar do poeta, essa coisas assim todas, a importância da leitura né, e isso sem dúvida nenhuma me ajudou muito quando eu me vejo lá alfabetizadora né, de crianças, responsável pra despertar né, a leitura, em quem né, em quem tá renascendo, quem não conhece né, em quem precisa descobrir as letras, quem precisa né, buscar a leitura e entrar, adentrar né, nesse mundo da leitura e da escrita, então sem dúvida Letras, as disciplinas de Literaturas né, foram assim fundamentais e me ajudaram muito de eu me ver, eh! Me ver leitora e me ver também formadora né, de crianças né, que precisavam ou que estavam aprendendo a ler e a escrever.

Nessa mesma direção, foi perguntado sobre as contribuições do Curso de Pedagogia para a construção da profissão de alfabetizadora e ela responde;

**ALFABETIZADORA A:** E Pedagogia, claro, tem que ter aquele, não é, aquele olhar né, do como fazer e a Pedagogia ajudou muito porque não basta só eu ser uma leitora, uma que gosta de ler, mas eu tenho que saber como fazer isso, como tratar isso na sala de aula, como transformar isso em didático e a Pedagogia veio lá e né, contemplou, ou ou ou ajudou assim né, foi fundamental.

**PESQUISADORA:** Tu conseguirias assim pensar um conjunto de disciplinas que eu sei são muitas que a gente faz, (risos) em Pedagogia, quais assim tu destacarias que seriam assim tuas embasadoras, auxiliadoras, quer dizer onde tu buscou, onde tu bebeu, qual a fonte, pra poder subsidiar tua prática de alfabetizadora?

**ALFABETIZADORA A;** Olha os fundamentos da educação, assim de início foram assim fundamentais, né ver todo o percurso histórico né, de como que aaa como que a educação eh! ela ela foi, eh! Eh! Como que o percurso histórico da educação no Brasil me encantava no início e ler também aaa questão das das... das Tendências pedagógicas e todo eesse desenrolar de como ... dependendo da época histórica como era vista a educação, como é que acontecia, e entender também né, a educação com a relação de de poder, com a relação estado, democracia, política, então tudo isso



eh!... Contribuiu né, é assim... pra mim essa disciplina, essa disciplina foi assim ótima, me ajudou muito, a entender o que se tem, como é que se trabalha hoje, por que se tem essa consciência, bom por que se acredita nas coisas e aí a gente vê que tudo depende de um, de um momento histórico muito bom, de de de coisas, a relação histórica mesmo. Então, **Fundamentos da Educação, Didática** me encantava também porque já tinha a ânsia de saber, do como fazer e a Didática (risos) sempre trouxe isso né, métodos, técnicas né, de como, de como trabalhar em sala de aula, então a Didática também me encantava, e também as outras, as outras questões, as outras disciplinas que falavam assim, do que é a **Gestão**, sobre a escola, a escola e a democracia, então essas foram as disciplinas assim que mais, que mais me encantaram, que mais me fundamentaram.

Ela fez um percurso em todo o curso realizado, buscando os fundamentos para a ação alfabetizadora, mencionou os fundamentos, sem, contudo, fazer relação com as especificidades. Não lembrou nada específico; e quando lembrou não sabia ao certo qual a disciplina e nem seus conteúdos, eles também não foram mencionados na narrativa.

Quando eu insisti: Tu lembra assim se existia alguma disciplina que foi específica para a área de alfabetização?

**ALFABETIZADORA A:** Teve, teve, existiu na UFMA uma disciplina chamada Práticas, foi Práticas de Alfabetização?... Era Prática de Alfabetização. Uma só disciplina, lembro até de, a professora, Profª X. Foi logo já no finalzinho do Curso, porque na época também o Curso de Pedagogia estava passando por uma, por uma reformulação, não ia mais ter por exemplo, aquelas especificidades no final, eh! supervisor, orientador eh! lá sair, todos nós íamos sair, gestoras de escola, então novas disciplinas surgiram.

A professora não consegue lembrar bem da disciplina que trata mais especificamente sobre alfabetização no curso de Pedagogia, não se refere a saberes disciplinares academicamente reconhecidos e valorizados.

Gauthier (1998, p. 29) alerta, “De fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”. Ele postula que existe um repertório de conhecimentos peculiar ao ofício de professor, (neste caso do alfabetizador) um conteúdo de base, um saber específico; um *corpus* de saberes válidos para uma prática profissional específica.

Desse modo, sobre as contribuições dos Cursos de formação inicial para sua ação alfabetizadora, os conteúdos específicos mencionados se relacionam apenas aos saberes das ciências da educação, porque são

[...] um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros de outras profissões. **É um**

**saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica**, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria. (GAUTHIER, 1998, p. 31, grifo nosso).

Esses são saberes necessários ao professor, contudo não estão relacionados diretamente com a ação pedagógica de alfabetizar. Neste caso, saberes específicos, dada a natureza dos objetos de conhecimento do ensino voltado às classes de alfabetização, se pode considerar aqueles em torno do ensino e aprendizagem das competências leitora e escritora.

Na formação continuada, a professora não cita muitos cursos, e a ênfase recai no PROFA, e ela comenta:

**ALFABETIZADORA A:** [...] então eu eueueu precisei né, senti a necessidade não eu vou buscar mais, eu quero melhorar meu trabalho eu vou buscar mais, e o PROFA, assim foi muito importante porque paralelo ao PROFA **a gente planejava as atividades lá e executava na sala de aula, então o que não dava certo a gente levava a lista para a professora e pra turma, não só para a professora, a gente discutia na turma com outros colegas**, todo mundo, tinha um momento lá de todo mundo contar como é que foi que aconteceu, o que que deu certo o que que deu errado e porque que deu errado, então a gente ouvia outros depoimentos e isso claro ajudava muito a melhorar a prática, nossa aquilo ali bem ali ficou, não foi bem explicado, aquilo ali bem ali eu não organizei muito bem a tarefa, entendeu? A gente fazia essas reflexões, então foi bem ai que eu pequei, então quando eu for organizar uma próxima atividade eu tenho que deixar os objetivos mais claros, eu tenho que fazer perguntas mais claras, então isso a gente ficava refazendo o tempo todo e isso ajudou muito, enquanto eu era professora de jovens e adultos, **qd eu fui trabalhar com crianças não tinha mais PROFA, [risos]** não tinha mais com quem estar discutindo, **[risos]** não tinha mais com quem estar, a gente não não tem mais que parar para fazer a atividade para executar lá. Então assim, está com um grupo que se está estudando junto, discutindo a mesma coisa é bem melhor do que depois, você fazer praticamente sozinha.

A alfabetizadora fala sobre a falta de acompanhamento, e expressa ter gostado da dinâmica do curso de formação, quando se refere à seguinte atividade: – *“foi muito importante porque paralelo ao PROFA a gente planejava as atividades lá e executava na sala de aula, então o que não dava certo a gente levava a lista para a professora e pra turma, não só para a professora, a gente discutia na turma com outros colegas, todo mundo, [...] e isso claro ajudava muito a melhorar a prática”*.

O que ela está sinalizando tem a ver com o que Gauthier (1998, p. 78) afirma: “O exercício de uma profissão implica, portanto, uma atividade intelectual –

voltada tanto para a concepção como para a execução – que compromete a responsabilidade individual do agente”.

Diante do exposto, é possível inferir que o curso de formação PROFA/São Luís muito contribuiu para a constituição da identidade profissional desta alfabetizadora, e, provavelmente como reflexo das vivências, relações e conexões tecidas na constituição de sua identidade profissional de educadora de adultos, alfabetizadora de adultos, característica que permeou suas interações.

A alfabetizadora A, a partir das condições emergentes que se apresentaram, precisou mobilizar esses saberes para si e para assessorar as outras professoras da Escola, e, ao se empenhar nessa atividade acabou por construir a partir da proposta do PROFA/São Luís um projeto de alfabetização especial para atender aquela clientela, Esse assunto será tratado no Tópico 4.2.1.

#### b) Alfabetizadora B

A outra participante denominada de Alfabetizadora “B” também trabalhou com alunos da II Etapa do I Ciclo do Ensino Fundamental, crianças com 07 anos de idade.

A Alfabetizadora relata que também foi alfabetizada pela mãe aos 06 anos de idade.

**ALFABETIZADORA B:** A minha vida escolar teve início por volta de 1970 na escola municipal. Minha mãe era professora e lecionava nesta escola para alunos de 07 anos que na época era chamada de pré-primário. Eu tinha 06 anos de idade e todos os dias ia com minha mãe para a escola, mesmo sem estar regularmente matriculada. Mesmo sem minha professora pedir eu acompanhava a exposição dos conteúdos e fazia as atividades propostas para os alunos daquela série. Quando minha professora (mãe) percebeu, eu já estava lendo e escrevendo palavras que muitos alunos de 07 anos não conseguiam até então.

Diferente da Alfabetizadora anterior, esta professora conta como foi sua escolha profissional e manifesta seu interesse pelo trabalho e pela profissão docente.

**ALFABETIZADORA B:** Quando estava iniciando o Fundamental II, meu pai queria que eu fosse enfermeira, não era a minha opção profissional, eu queria mesmo era fazer vestibular para **Medicina (pediatria), pois gostava muito de crianças**. Ainda no 1º ano do ensino Médio, passaram pela escola alguns vendedores de livros, não pensei duas vezes e comprei para estudar uma coleção de livros de medicina “Primeiros Socorros”, quando mostrei para meus pais não percebi nenhum entusiasmo por parte deles, então desisti. **Algum tempo depois, ainda no 1º ano do ensino médio,**

**decidi cursar o Magistério na mesma escola onde já estudava. Me matriculei no curso e me encontrei, essa seria a minha profissão.**

A primeira experiência profissional veio quando ainda cursava o Magistério de Ensino Médio, pois assumiu uma turma de 1ª série do ensino Fundamental a título precário, para o cargo no Município onde residia.

**ALFABETIZADORA B:** No ano de 1982, cursando o 3º ano do Magistério surgiu uma vaga na turma de 1ª série do fundamental I, pela Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar e por coincidência na mesma escola onde estudei e onde minha mãe ainda trabalhava. Nessa época começávamos a lecionar sem a formação adequada, bastava ler e escrever para se tornar professor.

Cursando a formação inicial em 1982, sua inserção no campo de trabalho parece precoce, entretanto as condições de formação continuada surgem imediata e paralelamente. Esta alfabetizadora relata com alguns detalhes os tipos de interações em cursos de formação continuada na área de alfabetização dos quais participou, o que não aparece no relato das outras duas alfabetizadoras. No que diz respeito à formação continuada na área esta professora parece ser privilegiada em relação às demais.

**ALFABETIZADORA B:** Neste mesmo ano a Prefeitura Municipal através da SEMED, fez convênio com a UFMA e logo iniciei alguns cursos de formação na área da alfabetização. Após um ano de trabalho fui convidada a fazer uma formação pela DEMEC (Delegacia do MEC) em convênio com a SEMED. A formação acontecia durante quinze dias consecutivos em regime interno e sempre no período de férias. Terminada a formação, demos início a organização da turma, planejamento para crianças de 6 anos e que receberiam todos os materiais didáticos providos do MEC, para cada monitor (assim eram chamados os professores) desenvolver as atividades didático pedagógicas. A partir de então todos os anos a DEMEC me chamava para participar das formações em alfabetização onde os professores recebiam uma ajuda de custo, materiais didáticos e toda a alimentação. Ainda neste período a SEMED de Paço do Lumiar continuava também em convênio com a UFMA e passamos a ter formação em todas as áreas do conhecimento e neste mesmo período começamos a ter uma pequena noção da forma de ajudar o aluno na formação do próprio conhecimento dentro do construtivismo, tendo o professor como mediador do conhecimento.

Ela não cursou formalmente o PROFA, e se justificou dizendo que a rede não obriga os professores a fazerem, isto é, não é uma condição para assumir as turmas de alfabetização ter feito o Curso específico da SEMED para a formação destes educadores como já foi explicado no Capítulo 2.

Alegou ainda que tem vontade, desejo de fazer, mas por ter dois contratos de trabalho docente, um na Prefeitura Municipal de São Luis - vespertino, outro na Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar - matutino e está cursando

Pedagogia na Universidade do Vale do Acaraú (UVA) – noturno, não teve tempo suficiente para fazê-lo.

Ela reconhece o valor que tem um Curso específico com carga horária mais significativa, porque faz menção a ajuda recebida das duas educadoras da Escola que já o fizeram para realizar seu trabalho docente nessa e na outra Escola que trabalha.

A entrada na rede municipal de São Luis para esta alfabetizadora foi vista como a possibilidade de mais contribuições teóricas na área de sua atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Mas, relata a professora que houve algumas decepções.

**ALFABETIZADORA B:** Hoje tenho vinte e oito anos de atuação nas séries iniciais e percebo o quanto devo estar sempre buscando novas alternativas para obter bons resultados em sala de aula. Em 2006 vim trabalhar em São Luis na perspectiva de buscar mais contribuições para meu trabalho de alfabetizadora, acreditando haver melhores estruturas para desenvolver um trabalho de qualidade e ajudar melhorar o nível de aprendizagem. Porém fiquei frustrada com o que encontrei, não há coordenador pedagógico, e durante este período nunca fui chamada para conhecer o projeto pedagógico que dá estrutura organizacional e pedagógica às escolas. Neste sentido, percebe-se que o professor sozinho, sem uma estrutura adequada não conseguirá atingir o fazer pedagógico.

Esta professora diferente das outras duas inicia sua vida profissional trabalhando com crianças, as outras iniciam com adultos. Ela diz gostar muito de crianças – Alfabetizadora B: - *Quando estava iniciando o Fundamental II, meu pai queria que eu fosse enfermeira, não era a minha opção profissional, eu queria mesmo era fazer vestibular para Medicina (pediatria), pois gostava muito de crianças.*

Esse aspecto diferenciador deve ser considerado porque foi percebido durante as observações que as intervenções didáticas, as situações de aprendizagem propostas por essa professora são mais direcionadas ao aprendiz, infere-se que há ainda muitos saberes a construir, contudo existe uma sensibilidade em perceber dificuldades, intervir e dar atendimento individualizado quando necessário.

Seu percurso formativo perpassa por Formação Inicial em Magistério de Ensino Médio e Pedagogia – concluindo; e na Formação Continuada vários Cursos específicos na área de alfabetização e algumas noções sobre o Construtivismo.

**ALFABETIZADORA B:** No ano de 1982, cursando o 3º ano do Magistério surgiu uma vaga na turma de 1ª série do fundamental I, pela Prefeitura

Municipal de Paço do Lumiar e por coincidência na mesma escola onde estudei e onde minha mãe ainda trabalhava. Nessa época começávamos a lecionar sem a formação adequada, bastava ler e escrever para se tornar professor. [...] Ainda neste período a SEMED de Paço do Lumiar continuava também em convênio com a UFMA e passamos a ter formação em todas as áreas do conhecimento e neste mesmo período começamos a ter uma pequena noção da forma de ajudar o aluno na formação do próprio conhecimento dentro do Construtivismo.

O Curso de Pedagogia estava sendo concluído no ano de 2010, e ela conta qual a relação dele com sua prática pedagógica.

**ALFABETIZADORA B:** [...] eu estou cursando ainda Pedagogia. Bem, a minha formação universitária ela tá se dando assim, pra mim tá muito bom porque algumas coisas que faltavam ainda completar que nunca estão completas, que a gente precisa ir no dia-a-dia buscar, elas estão me ajudando muito assim na minha prática do dia-a-dia de sala de aula principalmente na área de alfabetização.

Como não ficou claro a contribuição do curso para sua prática pedagógica, foi perguntado à professora: Quais disciplinas e conteúdos você acha que estão contribuindo para subsidiar seu trabalho com alfabetização? Ao que ela responde:

**ALFABETIZADORA B:** Avaliação da Aprendizagem que a gente tem que estar fazendo no dia-a-dia, eh!...também Literatura Infantil, dentre outras assim que eu no momento não estou lembrada.

**PESQUISADORA:** Existe alguma disciplina no teu Curso de Magistério que tu já fez ou vai cursar com o nome assim, alguma coisa assim bem vinculada como o nome alfabetização?

(Pausa Grande) **BALANÇA A CABEÇA NEGATIVAMENTE...** só em cima de Literatura Infantil e al al alfabeti... alfabetização também na na na área de Educação Infantil, tem uma uma ma cadeira que nós trabalhamos sobre educação infantil que justamente fala muito de alfabetização. Mas não existe nenhuma outra disciplina como o nome ou similar. **BALANÇA A CABEÇA NEGATIVAMENTE E DIZ NÃO CONSEGUIR LEMBRAR, DAÍ FOI BUSCAR MATERIAIS DA FACULDADE.** (PAUSA Grande) Bem lembrei, nos trabalhamos alfabetização na cadeira de Educação Infantil sobre o desenvolvimento da criança, trabalhamos também na área da Psicologia também, que abrange também um pouco da da alfabetização, de como é que se dá essa alfabetização na criança, eh na no EJA também na Educação de Jovens e adultos e vamos vê agora uma cadeira no último período justamente uma cadeira de alfabetização.

Quando se perguntou sobre a referida contribuição, ela, da mesma forma que a alfabetizadora A, não consegue lembrar e menciona as disciplinas que se aproximam, contribuem, mas não estão relacionadas aos objetos propriamente ditos alvo do ensino aqui analisado, a saber, a leitura e a escrita.

É interessante que as interações sociais, formativas e profissionais desta professora seguem na direção do trabalho com crianças, logo os motivos que a

levam ao investimento na construção da identidade profissional de alfabetizadora se relacionam com a formação nessa área para crianças.

O gostar de crianças conforme ela relata é anterior às interações formativas, talvez essa predisposição para o trabalho com crianças, o gostar delas, tenha sido influenciado por sua mãe como exemplo, e seja um elemento importante que contribuiu para a sua facilidade do trabalho com as crianças.

O destaque dado à facilidade que a Alfabetizadora B tem de trabalhar com crianças, em detrimento das outras professoras está diretamente relacionada à situação de sua sala de aula no conjunto das três, como se explica a seguir.

Em primeiro lugar, em relação ao ambiente físico, ou seja à localização de sua sala na Escola, ela é a mais prejudicada porque fica bem no meio do conjunto das três que se comunicam pelas portas divisórias e pelas paredes que não vão até o teto, permitindo assim que o barulho das vozes penetre pelos dois lados, tornando difícil a comunicação didática.

As condições dos alunos é o segundo ponto, visto que os que se encontravam com “mais dificuldades de aprendizagem” ficaram com a professora dada à sua “paciência”. Esse foi o critério adotado pela Coordenadora juntamente com as professoras para a divisão das turmas de alunos de 07 anos.

A “paciência” deve aqui ser compreendida como um conjunto de saberes em interação que geram esse trato pedagógico com as turmas de alfabetização. Apesar de a Professora A ter dois cursos superiores e ter cursado o PROFA, deduz-se que elas reconheceram-na como não possuindo “paciência” necessária para lidar com as crianças que mereciam atenção mais especializada no que diz respeito a aprendizagem do ler e do escrever.

As contribuições significativas dadas pela Professora A foram em relação a dar as orientações didáticas na área de alfabetização para as demais. As outras duas professoras relatam que ela dava as orientações vindas do PROFA, porém uma delas diz ter aprendido muito com as contribuições da colega (Alfabetizadora A). Por outro lado, a outra alfabetizadora confere esse mérito à Coordenadora da Escola Azul

O professor, de acordo com Gauthier (1998), possui um reservatório de saberes de onde os mobiliza para ir constituindo sua prática pedagógica a partir das condições que se apresentam no processo educativo no qual está envolvido. Neste sentido, a Professora B possui essa “paciência” conforme o perfil já traçado até aqui,

ou seja, a partir da interação entre os saberes da experiência mesclada pelo saber da tradição.

Quanto às influências dos conteúdos oriundos da formação oferecida pelo Programa de formação da SEMED, é pertinente dizer que esta alfabetizadora muito aproveita deles, em função de sua íntima relação com a Alfabetizadora A, pois elas seguem o mesmo planejamento, o que não acontece em relação à Alfabetizadora C.

**PESQUISADORA:** Você acha que as contribuições do PROFA estão na sua sala?

**ALFABETIZADORA B:** Sim eh! A partir do momento em que a Alfabetizadora A, ela me ajuda, porque a gente (pausa) ééé´em conjunto né, as duas turmas se juntam pra fazer atividades de leitura, então ela termina explicando como foi que eles fizeram lá no PROFA as atividades. Então eu não fui ao PROFA, mas o PROFA veio a mim.

Arriscar-se dizer que esta alfabetizadora no contexto em que se encontrava no momento da coleta de dados, fez o PROFA em sala de aula sob a tutoria da alfabetizadora A.

As fragilidades, no que concerne aos conteúdos armazenados no reservatório, na área dos saberes disciplinares, curriculares e das ciências da educação voltados para o ensino da leitura e da escrita, são visíveis nas três professoras, como também é, o fato de que estes imprimiriam à ação pedagógica das alfabetizadoras, mais fundamentação e liberdade de ação na função de formar leitores e escritores.

### c) Alfabetizadora C

Esta Alfabetizadora atuou no ano de 2009 na turma de I Etapa – trabalhando com as crianças de 06 anos. Ela foi alfabetizada em casa juntamente com sua irmã.

**ALFABETIZADORA C:** Fui alfabetizada pelo meu pai (que não tinha o 1º Grau completo), me lembro que ele comprou umas letras do alfabeto de plástico e assim alfabetizou eu e minha irmã que também é professora de História.

Mais uma vez fica na fala das professoras que a escola não contribuiu com o processo de alfabetização. A alfabetizadora C deixa bem claro que o pai a alfabetizou utilizando letras móveis, e ainda diz que ele só possuía o 1º Grau. Esse relato confirma a falta de compreensão já construída no imaginário coletivo, de que basta saber ler e escrever para ensinar a outrem.



A escolha da profissão da alfabetizadora C foi meio confusa, uma vez que ingressa na docência no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries ensinando Geografia, como professora leiga<sup>2</sup>, no início do curso superior, para suprir necessidades financeiras.

**PESQUISADORA:** Como foi feita a sua opção profissional pela docência?

**ALFABETIZADORA C:** A minha primeira experiência é bem engraçada, [...] eu tinha uma amiga, Vera né, ela já ensinava, ela também fazia Filosofia, ela ensinava numa Escola né, e me levou pra ensinar e eu fui como um bico, precisava ganhar dinheiro, foi o primeiro ano que eu entrei na Universidade 1979 eu ia ensinar Geografia e copiava, não tinha prática nenhuma, não sabia nem pra onde ia uma, um plano de aula nada, nada, então assim eu comecei como um bico né, pra ganhar um dinheirinho extra porque a necessidade era urgente né, então a minha primeira experiência assim na docência foi ensinando numa escola à noite, noturno Geografia que não tinha nada a ver comigo, sem nenhuma prática nada, nada, nada.

**PESQUISADORA:** Daí você decidiu ser professora, isso definiu?

**ALFABETIZADORA C:** Não ainda, ainda não tinha definido né, ai eu concluí o curso de Filosofia e foi quando ingressei no Maristas que eu passei 5 anos lá, assim no Maristas foi que realmente eu vi que era isso que eu queria.

E após o término da formação inicial em nível superior e as duas experiências como professora leiga, dada a situação em que se encontrava, fez a opção por cursar o Magistério de Ensino Médio, condição profissional que contribuiu para sua entrada na rede municipal de ensino através de Concurso Público.

**ALFABETIZADORA C:** No início, ao me defrontar com o grande dilema: “o que vou ser quando crescer?” não estava dentre as opções de escolha ser professora. Meu primeiro vestibular foi para Medicina, até então minha grande vocação (eu achava). Diante da não aprovação veio a frustração e o medo de nunca ingressar na Universidade, e então optei por Filosofia que era um dos menos concorridos, e assim, obtive meu tão sonhado ingresso na Universidade. Após a conclusão do Curso, em 1993, não consegui de imediato uma colocação em nenhuma escola, foi angustiante, pois precisava urgente trabalhar, minha mãe estava muito doente, até que em 1995 ela faleceu, ai a coisa ficou realmente complicada, pois ela era o estio da família (meu pai era aposentado e o que ganhava mal dava para comprar alimentos), foi um período muito doloroso e difícil. Quando sai do Marista, resolvi, mesmo já tendo a formação de 3º Grau, fazer um curso de Magistério no extinto CIMA, que formava professoras em nível médio (ai foi o início da minha formação de modo bem específico para ensinar na educação infantil e alfabetização).

Além das experiências docentes iniciais nas séries finais do Ensino Fundamental lecionando a disciplina Geografia e no Colégio Maristas - professora multidisciplinar numa 4ª série, a Alfabetizadora C também ensinou no Colégio Reino Infantil a disciplina Matemática e nas redes: estadual – Filosofia, municipal, em 2002 – EJA, até chegar às classes de alfabetização de crianças há 06 anos.

<sup>2</sup> Exercício da docência sem formação inicial compatível.

O investimento na formação continuada foi relevante. Ela deu destaque para o acompanhamento pedagógico dado no Colégio Marista.

**ALFABETIZADORA C:** A escola, pela sua estrutura, oferecia todo suporte para que a prática educativa fosse feita com eficiência, participei de vários cursos voltados para a área, e dentre os quais a JEMAR (Jornada de Educadores Maristas), onde durante 1 mês eu e mais três colegas ficamos em Campina Grande – PB, mais precisamente em Lagoa Seca, participando de várias palestras, atividades que ajudam a aprimorar a formação de cada participante (também de outros Estados).

A identidade profissional desta professora vem se constituindo com o trabalho docente voltado para adultos – ensino fundamental 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e com EJA, mesclado com ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Ela diz que ao entrar na rede municipal, mesmo com a formação em nível médio determinando a inserção nas classes de 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> ano, ao assumir embora fosse longe de sua casa, optou por trabalhar EJA. E só mais tarde ingressou nas classes de alfabetização de crianças.

Iniciou o PROFA, mas não concluiu, reclamou das formações oferecidas pela Escola e elogiou o PROFA, - “até onde estudei valeu a pena”, afirmou que pretende retornar, comentou que gostaria de se dedicar exclusivamente às classes de alfabetização, pois ela diz que se identificou com essas turmas.

A Alfabetizadora A tem preferência pelos adultos, mas esta professora possui uma característica parecida com a da professora B, pois gosta de crianças. Ela apresenta um perfil de alfabetizadora atípico em relação às outras duas, por ser Graduada em Filosofia, com Magistério de Ensino Médio, mas diz que sente muitas dificuldades.

**ALFABETIZADORA C:** Quando tive que retornar, fui relotada na escola que até hoje trabalho (um anexo a Escola Azul), **aqui a mudança foi radical, de adultos que trabalhava me vi no difícil desafio de alfabetizar crianças de 6 anos, como nunca tinha trabalhado com essa faixa etária, o início foi bem difícil, a falta de experiência juntamente com a falta de estrutura da escola fez o desafio tornar-se muito maior.**

A Alfabetizadora C afirma que a falta de experiência com as classes de alfabetização e a estrutura física da Escola tornaram o desafio mais difícil. Em nenhum momento ela se refere à necessidade de formação específica para essa ação docente, fala da falta de experiência, das condições da Escola, como se a experiência fosse a condição para atuação em detrimento da formação. Logo, os saberes que orientam sua prática pedagógica transitam pelos da tradição pedagógica, (GAUTHIER, 1998).

Os saberes da tradição são, portanto, aqueles que partem da sua representação de como fazer, de uma concepção prévia. Assim, quando a necessidade do exercício profissional chamou-a para a ação, ao mobilizar saberes dos reservatórios: disciplinar, curricular, das ciências da educação e da ação pedagógica, eles não foram suficientes para sustentar a ação docente, pois eram apenas elementos oriundos das suposições

Pode-se dizer que a professora não teve vivências e oportunidades de formação específica para tal, de forma a contemplar os outros saberes, dado o seu percurso formativo seja nos cursos realizados (sempre voltados para as séries finais de ensino fundamental e ensino médio) e nas experiências docentes vividas (4ª série, 5ª a 8ª – Geografia e Ensino Médio – Filosofia), não se observa nada muito específico nessa área.

Hoje parece que ela já possui certa “segurança” em relação ao início da profissão de alfabetizadora, segundo Gauthier (1998):

As pesquisas estão apenas começando a examinar essa concepção prévia do magistério existente entre os alunos no início da formação docente. Muito mais forte do que se poderia imaginar à primeira vista, essa representação da profissão, ao invés de ser desmascarada e criticada, serve de molde para guiar os comportamentos dos professores. É claro que esse saber da tradição apresenta muitas fraquezas, pois pode comportar muitos erros. Ele será adaptado e modificado pelo saber experiencial, e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica.

Neste sentido, essa “segurança” vem se consolidando a partir do saber experiencial, os demais reservatórios padecem de escassez, e esta vai influenciar na qualidade da prática pedagógica da alfabetizadora.

No que diz respeito às contribuições do PROFA na sua atuação, há uma contradição nas respostas, porque ela nega em partes as contribuições da Alfabetizadora A e diz que a Coordenadora muito tem lhe ajudado; apesar de depois afirmar que trocava elementos do PROFA com a Alfabetizadora A.

**PESQUISADORA:** A quem você recorre quando sente dificuldades em relação a seu trabalho de alfabetização?

**ALFABETIZADORA C:** É a ela mesma (Coordenadora) (risos), a ela, as outras colegas também, às vezes a gente troca as figurinhas, ideias, ai uma passa uma coisa pra outra, deu certo, aqui tenta, ai a gente vai levando.

**PESQUISADORA:** Agora falando em colegas de trabalho, qual te ajuda mais, quem tu destacarias como sendo alguém que te ajudou, poderia ajudar?

**ALFABETIZADORA C:** Nossa!!! É como eu digo uma ajuda até limitada né, porque cada uma está na sua sala, então... mas, a gente sempre troca né, todas as duas que eu trabalhava as Alfabetizadoras A e B.

**PESQUISADORA:** Você acredita que de uma forma ou de outra tem orientações do PROFA na sua sala de aula?

**ALFABETIZADORA C:** Tem, tem, né; porque a gente vê, até porque a colega, a outra, ela fez o PROFA e ela te sempre trazendo, é a Alfabetizadora A, que infelizmente saiu, então, ela trazia alguma coisa. Olha isso aqui dá resultado. Eu acho que se eu concluir, eu vou ter um grande proveito.

No que diz respeito às orientações emanadas do PROFA, nota-se que a Alfabetizadora faz o diagnóstico das hipóteses de escrita das crianças no início do ano letivo. Todavia nem ela e tampouco as outras duas conseguem conduzir os propósitos do Programa de formação na utilização de uma Didática da Alfabetização que dê conta da intervenção e acompanhamento para a evolução das crianças no processo de construção da escrita.

#### d) Coordenadora

A Coordenadora da Escola Azul é formada em Magistério de Ensino Médio e é Licenciada em Letras. Sua experiência docente se deu na 4ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O cargo que ocupa na Escola por ser de confiança é originário de um Contrato de Prestação de Serviços. Essa função de Coordenadora da Escola Azul anexa da UEB "A", é semelhante a de Diretora, funciona como uma Direção Adjunta, porque ela responde administrativamente pela escola.

Tendo em vista a nomenclatura utilizada (Coordenadora) e pelo posicionamento dela junto às professoras pode-se pensar ser o seu papel o de uma Coordenadora Pedagógica, porém em conversa e convívio com as professoras e com a própria, deu para perceber que suas ações concentram-se, de certa forma, no âmbito administrativo.

A Coordenadora assume o papel de gestora e não se restringe apenas ao aspecto administrativo, se envolvendo também com o pedagógico. Nesse bojo, em função da especificidade da clientela atendida pela escola ser o Ciclo de Alfabetização, tenta assessorar as professoras, mas encontra resistência.

Infere-se que a iniciativa de a Coordenadora fazer o PROFA, deve-se ao fato de ela reconhecer que precisava se fundamentar melhor na área de alfabetização e também porque existia certa resistência por parte das professoras,

em relação ao seu acompanhamento que, na visão das docentes, se devia a certas fragilidades nos saberes concernentes à área de alfabetização.

Na entrevista foi perguntado a ela: Você ao assumir o cargo de Coordenadora se achava preparada para lidar com as classes de alfabetização no que diz respeito às orientações dos Professores?

**COORDENADORA DA ESCOLA:** Na verdade eu nem pensei, nos... nas classes de alfabetização, na verdade o meu problema mesmo era coordenar toda uma equipe de professores, então eu não tive essa preocupação de sala de alfabetização, até porque na época não tinha esse foco, a gente não se preocupava com essas salas iniciais, com esse processo de educação inicial, o foco da rede, na época.. já depois de um ano, foi.. porque o São Luis te quero lendo e escrevendo faz seis anos, 2001, Foi em 2001 que começou, é mais ainda não tinha ainda.. as formações que tem hoje, então eu não tiv.. eu não tive inicialmente essa preocupação, a minha preocupação era.. se eu tinha como lidar com situações, como ver situaç..., algumas situações pedagógicas dentro da escola, que eu não tinha nem a formação que hoje eu tenho.

A Coordenadora afirma não ter se preocupado com isso, sua preocupação repousava na ação de coordenar outros professores e não se achar apta a isso, dada sua formação. Diante de tal preocupação e na posição de dirigente, descobre que há necessidade de outros saberes para que possa usar de autonomia didático-pedagógica junto às alfabetizadoras. Neste caso, esses saberes dizem respeito às especificidades do processo de construção da linguagem escrita, objeto de estudo e ensino naquela realidade de I Ciclo do Ensino Fundamental que a Escola atende.

A resistência às orientações por parte das docentes pode-se pensar que se deu em virtude de uma das Alfabetizadoras ter feito o PROFA e ter assumido de certa forma o controle das orientações pedagógicas. Pode-se deduzir então, que, no entendimento delas a Coordenadora se prestaria apenas a administrar as instalações educacionais e os processos administrativos, como elas afirmaram em conversa informal e nas entrevistas.

Na visão das professoras a Orientação Pedagógica seria feita pela Coordenadora com exercício na Escola sede que se limitaria a fazer visitas ao Anexo, bem como a realizar as Formações Continuidas nas semanas pedagógicas que ocorrem na escola sede. No entanto, as professoras da Escola Azul são liberadas de frequentar as formações na Escola sede porque trabalham em outro turno e lugar.

A necessidade de um acompanhamento se faz claramente necessária. Isto leva a crer que foi o que encorajou consideravelmente a Coordenadora do Anexo a estar mais próxima da rotina pedagógica das professoras e o que a tenha estimulado a tomar a iniciativa de cursar o PROFA, apesar disso não aparecer na sua fala.

**PESQUISADORA:** Porque você decidiu fazer o PROFA?

**COORDENADORA:** Primeiramente pelo... pela grandiosidade que eu já sabia que tinha esse Curso pra professores alfabetizadores, e pela, pelaaa... e pelo gostar.. e pelo, e pelo, querer fazer, nesses, nesses anos iniciais dessa criança no processo inicial de alfabetização, porque eu não tinha experiência nenhuma de alfabetizadora, e eu queria experimentar... essa experiência, eu queria tentar... é saber de algo, alguma coisa que que diferenciava do meu processo de alfabetização, em si.

A Coordenadora ao assumir o cargo parece descobrir o mundo da alfabetização. Ela se encanta, e, talvez resida aí mais um motivo para ter feito o curso, sendo também o que a levou a tão boa acolhida à pesquisa e a pesquisadora na escola. Portanto, faz-se necessário aproveitar este momento e ressaltar sua importância e empenho em proporcionar as condições para o desenvolvimento da Pesquisa de Campo.

O percurso de sua formação em Magistério de Ensino Médio e Licenciatura em Letras, bem como a experiência docente na 4ª série do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, apenas nos estágios demarcam um perfil profissional docente bem mais direcionado para crianças e adolescentes que já dominam a leitura e a escrita. Logo, sua primeira experiência com as classes de alfabetização inicial foi na posição de coordenação, ou seja, em observar o trabalho do outro e sofrer cobranças em relação aos resultados satisfatórios.

É nessa condição de co-responsável pelos resultados que se dá sua formação continuada em coordenação pedagógica e também em alfabetização se assim se puder considerar, porque não houve formação inicial.

Sobre essa questão Oliveira (2000, p. 49), alerta quando trata sobre as competências dos gestores pedagógicos,

Reconhece-se hoje o papel determinante do desempenho de cargos especializados que, numa relação articulada com os órgãos de gestão, colaboram na concretização do projecto educativo com vistas ao desenvolvimento de uma escola de qualidade. Nesse sentido, recomenda-se que esses cargos sejam atribuídos, preferencialmente, a docentes que realizem uma formação especializada.

Há que se considerar que a competência de um supervisor/coordenador demanda saberes específicos, necessitando desse momento mais pontual, a formação inicial, sem o qual as ações do profissional podem se esvaziar de significados e sentidos.

Contudo, (NÓVOA, 1995), afirma que a formação continuada do professor não se dá somente no acúmulo de cursos, encontros, seminários, palestras, etc..., mas, sobretudo, também na prática, quando protagoniza seu próprio trabalho pedagógico, participando do processo ativo de concepção, acompanhamento, reflexão e avaliação desse trabalho. E isto dito, intui-se que a experiência na Coordenação possa se constituir em fator relevante para a construção dessa ação educativa, pois a Coordenadora em situação real de trabalho pedagógico de coordenação vivencia e é chamada à ação, reconhecida como tal pela *Alfabetizadora C*.

E, por estar cursando o PROFA em 2009, pode-se pensar que a Coordenadora, como não possuía uma sala de aula para executar as Atividades Não-Presenciais propostas pelo Curso do PROFA/São Luís, utilizou o espaço mais próximo e apropriado que encontrou para fazê-lo, ou seja, a sala de aula da Alfabetizadora C. Desse modo, ela transformou a sala da alfabetizadora em Laboratório, e nesta atitude, ainda que de forma aligeirada, resultou em construções de saberes na área de alfabetização para as duas.

No final da coleta de dados, em conversa informal com as Coordenadora e Professoras, perguntou-se à Coordenadora sobre a forma de intervir em relação à proposição de atividades de escrita para as crianças, e o mesmo foi feito para a Alfabetizadora A na entrevista. Elas, em seus discursos, apontaram algumas atividades interessantíssimas para a construção de conhecimentos nessa direção. Daí uma questão que merece investigação: por que essas orientações não vão para a sala de aula?

Depreende-se assim, que a Coordenadora vem constituindo duas “identidades profissionais”, a de coordenador pedagógico e a de professora alfabetizadora na experiência vivenciada no interior da rede municipal de São Luís, embora as duas estejam acontecendo somente por meio da formação continuada e em serviço, reflexos do tratamento dado aos profissionais envolvidos com a área de alfabetização.

### 3.2 O processo de construção de práticas alfabetizadoras de três professoras na rede municipal de São Luis do Maranhão

Os professores devem ser considerados para (TARDIF, 2005) como sujeitos do conhecimento, porque possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.

Esclarece ainda que esse processo de apropriação/produção de saberes é decorrente de uma rede de relações, isto é,

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, 2002, p. 11, grifo nosso).

Desta forma, o mergulho na cultura escolar, nas salas de aula das três alfabetizadoras em exercício na I e II Etapas do I Ciclo do Ensino Fundamental inseridas no Programa 'São Luis te quero lendo e escrevendo' no ano de 2009, será apresentado/analísado levando em conta a identidade profissional e o processo de construção das práticas alfabetizadoras.

A imersão no cotidiano das salas de aula pesquisadas, dentre os inúmeros olhares possíveis, teve o intuito de estabelecer redes de relações a partir de nuances que desvelassem a *concepção teórico-metodológica* do trabalho docente, buscando na prática pedagógica os conteúdos, *os saberes, referentes ao ensino da leitura e da escrita*.

Dentro desse quadro, este Tópico está estruturado nos dois sub-tópicos a seguir: *\*elementos do trabalho cotidiano com a leitura e escrita, e \*\*a concepção e utilização dos saberes específicos à ação alfabetizadora oriundos do Programa*.

Na busca de elementos, especificamente para esta parte da Pesquisa, os instrumentos de geração de dados foram: *Observação Participante, Narrativa escrita (Narrativas de Formação) e Narrativa oral (Entrevista semi-estruturada)*, conforme descritos com mais detalhes no Capítulo 1.

Para uma melhor organização/apresentação dos dados a serem apresentados no segundo sub-tópico foi necessário agrupá-los em Núcleos



Temáticos, conforme Padilha (2006, 2009), para clarear certos conhecimentos, saberes docentes que mais diretamente dizem respeito à ação de alfabetizar.

Os *Núcleos Temáticos* aqui demarcados são: *concepção de alfabetização, concepção de leitura, atividade de leitura, concepção de escrita e atividade de escrita.*

Esta seleção de temas para análise pretende subsidiar respostas aos propósitos da Pesquisa, ou seja, a exposição de uma das possibilidades de leitura de como os professores alfabetizadores inseridos no *Programa São Luis te quero Lendo e Escrevendo*, utilizam os saberes socializados pelo seu Projeto Institucional.

### 3.2.1 Elementos do trabalho cotidiano com a leitura e escrita

A observação em três turmas da Escola Azul, anexo da Unidade de Educação Básica (UEB) “A” para obtenção dos dados empíricos possibilitou captar indícios da realidade no que se refere ao trabalho pedagógico das três professoras do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, turmas de I e II Etapas. As observações aconteceram no turno vespertino de junho a dezembro de 2009.

O objetivo das observações incidiu em buscar na Rotina do Trabalho Pedagógico das Professoras as ações didáticas voltadas para o ensino da Leitura e da Escrita.

Em princípio, a busca se concentrou em captar na dinâmica cotidiana a rotina diária das professoras por acreditar que nos meandros desta, se encontrariam as evidências dos saberes mobilizados pelas professoras para a constituição das opções teórico-metodológicas orientadoras do processo pedagógico para o ensino da língua materna.

A rotina diária captada no cotidiano das docentes originada das análises no material das observações está no quadro abaixo:

MOMENTOS DA ROTINA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
<b>Atividade Coletiva</b> Todas as Turmas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objeto de ensino e estudo - “Leitura”.</li> <li><b>Leitura Compartilhada</b> - “<b>Leitura</b>” de Texto pelos professores com comentários coletivos, uso de livros, cartazes, som, etc...</li> </ul>
<b>Atividade de Escrita</b> Cada professora com sua Turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objeto de ensino e estudo “Escrita”.</li> <li>“<b>Escrita</b>” sempre relacionada com um texto lido no dia ou em dias anteriores, a mesma sempre realizada em forma de lista no caderno ou com a utilização do alfabeto móvel.</li> </ul>
<b>Lanche/Recreio</b> Todas as Turmas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lanche oferecido pela Escola, o Recreio é quase sempre livre, porém observado pela Coordenadora e Professoras.</li> </ul>
<b>Atividade com as outras áreas do conhecimento</b> Cada professora com sua Turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objeto de ensino e estudo: As outras áreas de conhecimento Matemática, Ciências, História, Geografia, - “<b>Leitura e Escrita</b>”</li> <li>Uso do livro didático ou um recurso didático – explicação oral da temática, ou leitura pela professora do conteúdo do livro seguida de responder exercício no livro didático ou uso de outro recurso didático</li> </ul>
<b>Cópia da agenda</b> Cada professora com sua Turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Objeto de ensino e estudo “<b>Escrita</b>”</li> <li>Os alunos copiam o conteúdo da agenda do quadro branco</li> </ul>
<b>Saída</b>	

Quadro 6 - A rotina diária captada nas turmas observadas

Fonte: Elaborado a partir das observações nas salas de aula

Ao captar essa rotina nas anotações do Caderno de Campo e confirmá-la na entrevista com a Coordenadora da Escola, foi possível localizar, situar o trabalho com a leitura e a escrita e a forma como vem sendo trabalhado pelas professoras esses objetos de conhecimento. A rotina se assemelha ao roteiro das Pautas trabalhadas no curso de formação – PROFA.

A produção do quadro anterior, propositalmente montado em cima dos momentos em que eram trabalhadas a leitura e a escrita nas atividades rotineiras da sala de aula, permitiu realizar as análises apresentadas a seguir.

Importante é destacar que a sequência trazida no quadro não é utilizada pela escola, como modelo do plano diário, ela foi construída para sistematizar o compreendido sobre essa questão e proporcionar uma melhor visualização da rotina diária relacionada aos objetivos da análise nesse tópico. A partir daqui cada momento da rotina será abordado obedecendo aos Temas Principais eleitos para análise, a leitura e a escrita.

a) A atividade coletiva

A Leitura é a principal atividade nesse momento da Rotina. A condução desse ponto da rotina, realizado sempre no início da tarde era feito pelas professoras e na grande maioria das vezes pela Coordenadora da Escola. Em virtude de alguns atrasos das professoras a Coordenadora juntava as turmas e procedia a Leitura de histórias infantis, textos informativos, músicas.

A atividade realizada de forma conjunta vinha sendo praticada em função da acústica da Escola, por ser um momento que necessitava de silêncio, por ser leitura, a opção, dizem as professoras, foi juntar as turmas e desenvolver a mesma atividade.

**PESQUISADORA:** Como você tem resolvido o problema do barulho intenso na Escola?

**ALFABETIZADOR B:** [...] se eu quero trabalhar leitura com os meus alunos, eu tenho que trabalhar em conjunto com a Alfabetizadora A, porque senão vai atrapalhar, eu não posso cantar uma música na minha sala porque atrapalha a colega, então, realmente a gente não tem trabalhado direito, não tem vencido a zoadá na Escola. É muito triste!

Pode-se observar que as atividades de leitura e escrita estão presentes nos momentos da rotina, no entanto, nas atividades de leitura sempre quem lê é o adulto; as crianças não são desafiadas a fazê-lo, mas apenas a ouvir. A elas raramente são oportunizados momentos para tal.

A característica do procedimento pedagógico utilizado parece ser herdada da Formação do PROFA, pois uma das Atividades permanentes utilizada nas formações era exatamente esse momento de leitura inicial denominado – “Leitura em voz alta pelo formador”.

b) O que se lê na escola

No momento inicial da Rotina na Atividade Coletiva, vários portadores de texto são levados, no entanto, a forma de intervenção didática (de acordo com exposto há pouco) não tem proporcionado significativas apropriações, porque os/as alunos(as) não têm acesso ao material escrito para manuseá-lo, inferir, confirmar hipóteses, etc.

As atividades de leitura poderiam ser realizadas dentro das salas de aula com o número de alunos mais reduzido, pois cada professora tem 20 alunos. Isso

facilitaria a visão/relação dos alunos com o texto e permitiria as intervenções mais contundentes e eficazes, que realmente se mostrassem como Atividades de aprendizagens no âmbito da leitura. Mas tem o entrave da estrutura física interferindo no processo educativo.

O conjunto de atitudes revela peculiaridades na relação entre o que é ler para mim professora, sua concepção de leitura, com o que faço para que meus alunos leiam; parecia o cumprimento de um ritual que não tinha como destino os alunos, suas aprendizagens, mas o cumprimento de uma carga horária e de um planejamento de tarefas previamente formulado.

As atividades se distanciam daquelas que suscitariam aprendizagens significativas na área. De acordo com Barbosa, Annibal e Boldarine (2010, p. 52, grifo do autor),

A escola tem entre as suas responsabilidades, a de ser uma das primeiras, se não a primeira, a gente a estabelecer o contato entre as pessoas e o livro. Assim, uma de suas prioridades deveria ser conhecer a organização desse livro, as suas páginas, as legendas, as notas. A manipulação do livro vai torná-lo um objeto familiar e não mais aquele objeto misterioso, mágico e às vezes amedrontador. O livro para as crianças e os jovens é uma entidade complexa e envolve *leitura, saber e suporte de expressão*.

A intervenção das alfabetizadoras não vai nessa direção, porque as reflexões realizadas sobre o escrito na ação de “lê-lo”, passa apenas pela análise de palavras, sílabas e letras - decodificação. Muito poderia ser aproveitado nesse sentido se as crianças tivessem acesso ao suporte.

#### c) A atividade de escrita

O trabalho com a escrita vem sempre após a Atividade coletiva, esse momento está relacionado com a leitura dos textos que foram lidos no dia ou em dias anteriores, e é realizado nas salas de aula com suas respectivas professoras.

As professoras a partir do retorno aos textos com perguntas sobre os mesmos rememoram com as crianças seu conteúdo, e elegem palavras destes para escrever. Existem outros momentos em que a “escrita” na rotina diária.

#### d) O que se “escreve” na escola

Estão limitando o ato de escrever a construção de listas, (essa é a atividade mais desenvolvida principalmente nas turmas da II Etapa – alunos de 07 anos). Outras atividades são: a cópia da agenda e as respostas colocadas no livro didático. Não foi presenciada pela Pesquisadora nenhuma produção textual das crianças livre ou mediada pelo professor durante o tempo de permanência na Escola.

As professoras parecem acreditar que a aprendizagem da escrita se consolidará através da cópia de palavras, reflexões sobre sílabas e letras através da soletração e contemplação do adulto lendo. Não percebem ou não se apropriaram de elementos epistemológicos na área de Alfabetização que as subsidiem a compreender de outra forma.

Infere-se que essas atitudes expressam as orientações de cunho Construtivista emanadas da proposta de formação do PROFA, revelando os principais elementos desse corpus teórico que tem se cristalizado nas práticas pedagógicas alfabetizadoras, as contribuições da autora Emilia Ferreiro.

Para se compreender essas atitudes Smolka (2003, p. 59) pode ajudar quando faz uma análise sobre as contribuições de Emilia Ferreiro para a alfabetização:

[...] as análises epistemológicas de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. Porque, se bem que elas apontem para o significado e a importância das interações, elas investigam e procuram explicar o processo individual do desenvolvimento das noções infantis sobre a escrita, independentemente das relações sociais de ensino (formais ou informais). Elas mostram mais um fator que precisa ser conhecido e observado no processo de alfabetização, mas não resolvem – nem pretendem resolver – o problema.

Sendo assim, o fato de reduzir à escrita a lista de palavras, além de ter uma relação direta com a escolha das professoras dada a realidade na qual se inseriam, passa pela limitação dos resultados das Pesquisas de Emilia Ferreiro no que diz respeito ao aspecto pedagógico do processo de alfabetização. Entretanto, esses conteúdos são socializados no PROFA com muita ênfase, apesar da clareza colocada nas Propostas de formação MEC e São Luis de que há necessidade da construção de uma Didática da Alfabetização, de forma a contemplar o aspecto pedagógico, o que, a partir das intervenções via formação PROFA, não está sendo suficiente para fomentar atitudes positivas de intervenção didática.

Aqui cabe trazer a fala de uma das alfabetizadoras que diz como que justificando esse procedimento, *“Acredito enquanto alfabetizadora no processo que intenciono realizar... embora muitas das vezes fique mesmo só na intenção devido a vários fatores do ambiente, apoio pedagógico, recursos disponíveis dentre outros”*. (Alfabetizadora A).

Ela se refere ao fator do ambiente extremamente delicado existente na escola, o ambiente sonoro que tem inviabilizado muitas atividades ricas de reflexão, o que vem dando um tom peculiar a priorização de certas atividades que não correspondem aos anseios na direção de formar leitores e escritores em potencial.

e) O acompanhamento pedagógico

O acompanhamento pedagógico destinado às professoras é insuficiente na visão delas. Ressentem-se de orientações didáticas na área específica de alfabetização, informam que a Coordenadora responsável pela assessoria a elas presta seus serviços na Escola sede, mas neles não são tratados assuntos específicos, como os voltados ao Ciclo de Alfabetização em que atuam.

**Pesquisadora:** Qual a pessoa que mais lhe dá orientações sobre o trabalho com a alfabetização aqui na Escola?

**Alfabetizadora A:** Não tem, não tem pessoas porque nós, nós funcionamos lá com uma Coordenadora Pedagógica, mas a Coordenadora Pedagógica ela não tem Curso de Pedagogia, eh!! Até então eu eu não era informada de que tinha cursos na área de alfabetização, uma pessoa assim de muita boa vontade, esforçada e tudo, mas assim, eu senti que faltava, e na verdade, não era, não era pedagoga, não é, não é coorden, é uma coordenadora do Anexo não é uma coordenadora específica pra coordenar um trabalho junto com professor, então, nós professores lá do Anexo, praticamente nos viramos sozinhas, nós e nós.

**Pesquisadora:** Mas na UEB “A” não tem uma Coordenadora que deveria dar conta desse específico de vocês de formação continuada e assessoria pedagógica no sentido do Ciclo?

**Alfabetizadora A:** Teria que ter, só que aí, a justificativa é que, ela fica lá na UEB. O Anexo; né, só quando tem, tem as formações, mas as formações nem sempre são, é como, só do Grupo né, o grupo de professor de 5ª, 8ª entendeu não é específico na alfabetização, ou focado nessas questões de de alfabetização de crianças, eu nunca fui desses 5 anos que eu passei por lá, não é porque eu não ia nas formações é porque de fato, não, qual o tema da formação hoje? Quando existia, então não tinha nada focado nessas, nessas parte da alfabetização [...]

A alfabetizadora A, relata que tem assumido o papel de Coordenadora, pois tem dado encaminhamentos aos planejamentos das atividades didáticas, e as demais professoras corroboram com o fato, apesar da Alfabetizadora C afirmar que as maiores contribuições dadas a ela no trato pedagógico com a turma de alfabetização vir da Coordenadora do Anexo.

**Pesquisadora:** Que contribuições as suas colegas de trabalho deram para sua atuação docente?

**Alfabetizadora A:** Risos. Como eu coloquei no início quando eu, cheguei, na escola, na UEB “A” as colegas não tinham condições de alfabetização assim aprofundado, vieram insistindo, mas o único conhecimento que eu tinha, eu achei que tava mais adequado pra a realidade hoje, os parâmetros que se tem hoje , o que que se quer, né que a criança aprenda hoje, e as colegas não tinham, então na verdade eu eu acabei foi influenciando, e achei bom porque elas aderiram também, assim poderia dar certo e aderiram a esse trabalho.

Em artigo, Oliveira (2000), discute sobre o papel do gestor pedagógico, e, apoiada em alguns autores, anuncia que eles distinguem dois tipos de Supervisão: uma vista de forma mais ampla, geral denomina Supervisão Escolar e outra no âmbito mais restrito denominada de Supervisão Pedagógica,

Supervisão ou Coordenação Pedagógica, de acordo com a autora “[...] inscreve-se no conjunto mais limitado das actividades orientadas para a organização do ensino e dos actos pedagógicos, em contexto de sala de aula”. (OLIVEIRA, 2000, p. 47). A autora fala da essência desta Supervisão, esclarecendo que um supervisor é sempre um formador.

Sendo esta a principal função de um coordenador – formador – conclui-se que no âmbito das práticas de alfabetização investigadas a alfabetizadora A vem desempenhando paralelamente dois papéis, o de alfabetizadora e de formadora na Escola Azul.

O planejamento na Escola é realizado às sextas-feiras sob a orientação da Alfabetizadora A, principalmente para a II Etapa, porque a Alfabetizadora C responsável pela I Etapa, disse ser a Coordenadora da Escola Azul quem a orienta, porém, afirma que a Alfabetizadora A, traz muitas contribuições de Atividades do PROFA, e ela utiliza.

### 3.2.2 Concepção e utilização dos saberes específicos à ação alfabetizadora

A compreensão se assemelha a de Gauthier (1998, p. 182), a quando afirma que “[...] a questão de um repertório de conhecimentos comporta diferentes dimensões tanto ideológicas e políticas quanto normativas e científicas”. No entanto, a concentração será na dimensão científica, relacionada com a tarefa de ensinar. “Isso quer dizer que esse repertório de conhecimentos deve ser definido antes de tudo a partir do trabalho do professor em sala de aula”. (GAUTHIER, 1998, p.183).

Tardif (2002, p. 36), define o saber docente como um saber plural, porque “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Para a tessitura nessa Pesquisa, a intenção é mostrar o entrelaçamento de saberes realizado pelas três professoras na constituição de suas práticas pedagógicas alfabetizadoras a partir da inserção no Programa em análise.

Para o intento, é importante demarcar, o que Perrenoud (1993 apud GAUTHIER, 1998, p. 184, grifo nosso) esclarece sobre haver uma distinção entre *conhecimento, competência e desempenho*, isto é,

Não se deve confundir conhecimento, competência e desempenho. Os primeiros são aquilo que chamamos de **conteúdo do nosso repertório**. As segundas constituem essencialmente na **capacidade de utilizar esses conhecimentos**. O último pode ser definido como a **atualização dessa capacidade numa situação real e concreta**. A determinação de um repertório de conhecimentos consiste não somente em identificar saberes, mas também em identificar saberes sobre o saber fazer.

A compreensão é de que os resultados de uma Pesquisa não são verdades absolutas e se constituem em um olhar sobre a realidade investigada, as análises incidirão na relação dialógica entre esses elementos, o que poderá trazer respostas aproximadas aos seguintes questionamentos. Quais os conhecimentos sobre alfabetização, leitura e escrita elas possuem? De onde vêm esses conhecimentos? Como esses conhecimentos são utilizados na prática?

Os dados que sustentam as análises são oriundos do conteúdo das narrativas orais e escritas e dos protocolos de observação, e serão apresentados, a partir dos Núcleos Temáticos - concepção de alfabetização, concepção de leitura X atividade de leitura e concepção de escrita X atividade de escrita.

#### a) Concepção de alfabetização

Para a discussão teórica nesse Núcleo Temático sobre as concepções de alfabetização as contribuições de Mortatti (2006) se fazem pertinentes. Esta autora promove uma análise dos métodos de alfabetização, e divide-os em quatro momentos, importante é frisar que essa divisão se constitui didática, porém esses momentos se entrecruzam no tempo e no espaço educativo. A autora a partir do exemplo da situação paulista em relação aos métodos, diz que,



Analisando, com base em fontes documentais o ocorrido nessa província/estado em relação à questão dos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita, desde as décadas finais do século XIX, optei por dividir esse período em quatro momentos cruciais, cada um deles caracterizado pela disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino. Em decorrência dessas disputas, tem-se, em cada um desses momentos, a fundação de uma nova tradição relativa ao ensino inicial da leitura e escrita. (MORTATTI, 2006, p. 4).

A autora divide esses momentos em: 1º Momento - A metodização do ensino da leitura; 2º Momento - A institucionalização do método analítico; 3º Momento - A alfabetização sob medida e o 4º Momento - Alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Não cabe aqui aprofundar em cada um deles, pois algumas de suas características serão apresentadas na medida em que as análises por alfabetizadora forem se delineando.

- Alfabetizadora A

Conforme já foi apresentado no Capítulo anterior, esta professora possui formação inicial para o Magistério em nível Médio e Superior em Letras e Pedagogia, e cursou o PROFA desenvolvido pela Política Pública em análise.

Para iniciar a análise, esse dois fragmentos da Narrativa que se remetem a história de vida profissional no que concerne à alfabetização servirão de apoio.

**ALFABETIZADORA A:** [...] desde 2004 estou na rede. Primeiramente trabalhei com EJA, e há três anos trabalho com o ciclo de alfabetização. Quando ainda trabalhava com EJA procurei fazer o PROFA – Programa de Formação de Alfabetizadores, promovido pela SEMED. **Ao iniciar o trabalho com o ciclo (I Etapa – crianças) já me sentia segura quanto ao processo. Já reconhecia as fases de alfabetização abordadas por Emília Ferreiro: Pré- Silábica, Silábica, Silábico-alfabética, Alfabética, bem como fazer o diagnóstico para identificar em que fase o aluno iniciou o ano letivo e o seu progresso no decorrer do ano. Emília Ferreiro, Piaget e Vigotsky são autores fundamentais para minha formação enquanto alfabetizadora, além de Paulo Freire com todos os seus ideais de educação popular, educar para o mundo, no sentido mais real que dava as suas aulas...** A idéia de aprender fazendo, está sempre presente, partindo sempre da realidade do aluno e das etapas de seu desenvolvimento.

**ALFABETIZADORA A:** Desse modo, para mim **trabalhar numa concepção mais construtivista** é trabalhar com consciência, conhecimento, crescer sem parar, é **acreditar na capacidade das crianças em aprender**, é ser um professor atuante, participativo no processo de aprendizagem, **é levar propostas que provoquem os alunos a pensar e utilizar seus recursos para achar soluções, é ser informante por ser**

**mais experiente**, é sempre buscar mais conhecimento para trabalhar em sala, é lembrar-se sempre que todos tem conhecimentos culturais, sociais e outros para contribuir.

A postura metodológica desta professora a priori se alinha ao 4º Momento colocado por Mortatti (2006, p. 10) – Alfabetização: construtivismo e desmetodização, pois,

Como correlato teórico- metodológico da busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma 'revolução conceitual', demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Nos trechos grifados a professora faz declarada referência à concepção construtivista de alfabetização, porque anuncia as hipóteses de alfabetização de acordo a autora Emilia Ferreiro, e faz referência a sua utilização na sala de aula, ou seja, afirma realizar o diagnóstico de escrita das crianças no início do ano, acompanhar o progresso ao longo do ano, acreditar na capacidade das crianças em aprender, levar propostas que provoquem os alunos a pensar, ser informante por ser mais experiente.

A fala da alfabetizadora reflete muito bem as influências do Curso de Formação para alfabetizadores - o PROFA/São Luis. O discurso mostra que a alfabetizadora compreendeu o percurso formativo almejado pela Didática da Alfabetização construída/socializada pelo Programa de formação da rede municipal de São Luis.

A proposta da rede possui 07 temáticas de estudo sobre alfabetização, (ver quadro 05) e estas se resumem em dá aos alfabetizadores, orientações em três direções, as quais estão relacionadas a seguir com o discurso da professora.

A primeira, noções elementares sobre a teoria escolhida a Construtivista, fala da alfabetizadora – *“Já reconhecia as fases de alfabetização abordadas por Emília Ferreiro”*; a segunda, orientações sobre o diagnóstico, *Alfabetizadora – “bem como fazer o diagnóstico para identificar em que fase o aluno iniciou o ano letivo”* e, a última, orientações de como intervir, *Alfabetizadora – “e o seu progresso no decorrer do ano”*.

O discurso da Alfabetizadora demonstra ter se apropriado de tal teoria, ou, melhor dizendo, de parte dela, socializada aos professores responsáveis pelo ensino inicial da leitura e da escrita que fizeram o PROFA – versão São Luis, a professora fez o Curso e é a principal responsável pela socialização desses conhecimentos na Escola, ela se transformou numa espécie de multiplicadora.

Identificar em que fase está os alfabetizandos, sejam os adultos, sejam as crianças; parece ser o conteúdo da Teoria que mais se consolidou na Escola, até porque segundo a Alfabetizadora A é uma exigência da Secretaria, realizar o Diagnóstico.

Foi solicitado que esta alfabetizadora fizesse uma síntese do Curso do PROFA que ela cursou e no meio do relato, ela diz:

**ALFABETIZADORA A:** [...] hoje quando eu olho assim, uma escrita eu digo logo, não tenho dúvida, está na fase tal. Muitos dos colegas quando nós falamos, vamos fazer análise escrita que é uma exigência do município que todos façam uma .... uma análise escrita e xeroque e mande para a Secretaria né, quantas crianças estão em tal fase, quantas né, fazer, fazendo uma estatística, então todo mundo é obrigado a fazer, (risos) mesmo sem saber, mesmo sem saber, então as colegas todas recorriam né [...]

Essas apropriações/concepções se alinham como o que anuncia Smolka (2003, p. 53).

Ferreiro & Teberosky (1979) e Ferreiro & Palácio (1982) analisam a relação da criança com a escrita – como objeto de conhecimento – independente das condições de interação social e das situações de ensino. Assim, como elas mesmas afirmam, o trabalho se caracteriza como uma pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva. Mas o trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações sociais.

Os conteúdos postulados por Emilia Ferreiro e socializados na formação, dizem respeito ao estabelecimento de “padrões evolutivos enquanto sequências de níveis.” Ou seja, “[...] apresentam um modo de organização dos conhecimentos infantis em termos de hipóteses pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, inferidas pelas respostas das crianças nas situações de entrevista.” (SMOLKA, 2003, p. 53).

Essa forma de utilização dos conteúdos da Teoria tem levado ao que Smolka (2003, p. 59) chama de “conceitos de uma “avaliação “cognitiva” (incontestável porque “psicologia”, “científica”), Ouve-se então: “Essa criança é pré-silábica!” “Quantos silábicos você tem na sua sala?” Em suma, os rótulos se mantêm

e se continua a culpar a criança pela não-aprendizagem, pela não-compreensão”. Acredita-se que esse é o fundamento do/para Diagnóstico.

Além dos conteúdos concernentes às fases de escrita para realizar o diagnóstico o Curso investe em conhecimentos voltados às intervenções didáticas junto a estas crianças, no entanto nesta Escola as mesmas não são levadas a cabo por uma série de motivos já mencionados neste Relatório.

Mortatti (2006) ajuda a compreender o porquê da eleição do projeto epistemológico construtivista pelo Curso de Formação oferecido aos alfabetizadores no bojo do Programa ‘São Luis te quero Lendo e Escrevendo, o PROFA/São Luis.

[...] a partir de então, (meados da década de 90 do século XX) verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massiva de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (MORTATTI, 2006, p. 10).

A criação do Programa em análise, a Assessoria contratada para sua implantação e principalmente os conteúdos apropriados pelos cursistas do Programa validam a afirmativa da autora quando afirma que o objetivo das autoridades educacionais e de certos pesquisadores na busca da institucionalização na rede pública de certa apropriação do construtivismo, que encontrou terreno fértil na rede municipal de São Luis - Capítulo 2.

Os autores citados como aqueles utilizados para iluminar a prática são Emilia Ferreiro, Piaget, Vigotsky e Paulo Freire. Destes, apenas Emilia Ferreiro é lido no curso de formação, portanto com relação aos outros o contato deve ter sido através dos Cursos de formação inicial e continuada que ela participou. Destaque para Paulo Freire, porque corrobora com o perfil de sua identidade profissional, alfabetização de adultos.

No discurso da alfabetizadora predominam indícios do 4º Momento – Alfabetização: construtivismo e desmetodização, mais a frente são apontados os indícios encontrados na sua prática pedagógica.

Percebe-se pelo discurso da alfabetizadora a apropriação de parte dessa teoria. Porém questiona-se, se essas apropriações são suficientes para dar encaminhamentos na direção de contribuir conforme aponta Mortatti (2006, p. 15), ou seja,

[...] que se podem engendrar as reais possibilidades de encaminhamento de mudanças necessárias, em defesa do direito de nossas crianças ingressarem no mundo novo da cultura letrada, o qual, embora há mais de um século prometido, vem sendo veladamente proibido a muitas delas, que não conseguem aprender a ler e escrever; em defesa, enfim, de seu direito de, por meio da conquista da leitura e da escrita e sobretudo do seu sentido, não serem submetidas ao dever, apenas, de aprender a, quando muito codificar e decodificar signos lingüísticos, na ilusão de um dia, quem sabe?, poderem finalmente ler e escrever, se permanecerem na escola e se alguém lhes ensinar, de fato; em defesa do seu direito de, por meio da conquista do sentido da leitura e escrita, serem resgatadas do abandono, da escuridão e da solidão e não capitularem frente à proibição de ingressarem no novo mundo prometido.

#### - Alfabetizadora B

A análise dos dados aqui, dizem respeito à concepção de alfabetização desta alfabetizadora, para tanto alguns fragmentos da narrativa de formação e da entrevista assumem relevo para o alcance dos objetivos.

Este fragmento da Narrativa iniciará as análises.

**ALFABETIZADORA B:** Iniciei o trabalho na área da docência no ano de 1982, em Paço do Lumiar, mais precisamente na mesma escola, comunidade, onde aprendi a ler e escrever. Hoje tenho vinte e oito anos de atuação nas séries iniciais e percebo o quanto devo estar sempre buscando novas alternativas para obter bons resultados em sala de aula. Em 2006 vim trabalhar em São Luis na perspectiva de buscar mais contribuições para meu trabalho de alfabetizadora, acreditando haver melhores estruturas para desenvolver um trabalho de qualidade e ajudar melhorar o nível de aprendizagem. Porém fiquei frustrada com o que encontrei, não há coordenador pedagógico, e durante este período nunca fui chamada para conhecer o projeto pedagógico que dá estrutura organizacional e pedagógica às escolas. Neste sentido, percebe-se que o professor sozinho, sem uma estrutura adequada não conseguirá atingir o fazer pedagógico.

A Alfabetizadora B tem aproximadamente 20 anos de atuação nas turmas de alfabetização, e considera que ainda tem muito, o que buscar; e se queixa que o professor sozinho não consegue alcançar bons êxitos. Comenta da decepção com a estrutura da rede municipal de São Luis em relação ao projeto pedagógico e organizacional das Escolas em função da enorme expectativa com que ingressou na rede.

Na verdade no contexto em que ela se insere na rede, em 2006, é um ano de pleno funcionamento do Programa de Formação de Alfabetizadores – PROFA, mas ela por suas condições de trabalho em outros espaços fica à margem da formação, o que a leva a se sentir “sozinha”, tendo como muitos alfabetizadores da rede a se submeter a “formação” aligeirada que vem sendo socializada no interior

das Escolas pelos parceiros que por ventura tenham cursado o PROFA e se disponham a partilhar com os companheiros esses conteúdos,

Eis aqui mais uma contradição; tal “formação” decorre da utilização alienada das atividades propostas pelo programa de formação, que são socializadas pelos representantes do Programa nas Escolas onde existe alguém que participou do Curso. Esses representantes tendem a apresentar as atividades como boas para alfabetizar e, no mínimo, dizer a estes, como se faz para executá-las; sem discutir com os colegas sobre porque usar, que resultados obterão com as intervenções, como intervir durante a realização, como sequenciá-las, etc.

Em continuação a busca de desvelar a concepção de alfabetização que norteia o trabalho da professora mais uma questão da Entrevista. Quais as características que devem ter um aluno para ser considerado leitor e escritor?

**Alfabetizadora B:** Bem eh! Eu vejo que para ser considerado leitor e escritor, é se realmente **ele produz seu próprio texto, oralmente, depois que ele possa transcrever para que a gente possa entender o que ele escreveu,** também **saber se comunicar em todos, nas diversas situações da vida,** ai pra mim ele é um aluno leitor e escritor.

Há uma contradição na resposta, ela diz que ele deve produzir textos, mas diz que é oralmente, e que depois deve “transcrever para que se compreenda o que ele escreveu”. Ela parece estar se referindo a quem ainda está iniciando o processo; ou ela, não consegue vislumbrar essas características.

Fala também em se comunicar nas diversas situações da vida, sem, contudo, dizer de que forma, se lendo ou escrevendo. Mas me parece que está se referindo ao falante. Percebe-se certa confusão entre leitor e falante no seu discurso.

A concepção de alfabetização está oscilando de um discurso a outro, refletindo sua insegurança e os reflexos das influências aligeiradas do 3º Momento – Alfabetização sob medida e do 4º Momento – Alfabetização – construtivismo e desmetodização, anunciados por Mortatti (2006).

Provavelmente as influências do 3º momento decorram da sua experiência docente e das interações com a cultura escolar na qual esteve/á inserida; porque vislumbra-se no discurso as apropriações do método eclético (analítico-sintético), pois a professora e as demais sempre quando se reportam a atividades de escrita se referem à escrita de palavras, listas de palavras retiradas de

textos que as crianças têm contato somente por ouvir a leitura deles feita pelos adultos; e realizar análises de partes deles como palavras, letras e sílabas.

No que diz respeito ao 4º Momento, penso que estas apropriações se devem às influências do PROFA via Alfabetizadora A e Coordenadora da Escola Azul. Na fala da professora durante toda a entrevista e Narrativa de Formação, em nenhum momento ela faz menção a palavra Construtivismo, porém afirma que o PROFA está em sua sala, porque planeja e desenvolve suas atividades junto com a outra professora.

Durante a entrevista, todas as vezes que se referiu à escrita, associa-a a transcrever ou transpor. Acredito que esta seja uma herança das orientações/ações desenvolvidas na prática alienadamente vindas do Programa através da Alfabetizadora A, pois ela conta que aprendeu com o PROFA o trabalho com as listas, e esta atividade se resume em cópia, transcrição como ela tão bem demarcou.

**ALFABETIZADORA B:** [...] por exemplo, eu que não fiz o PROFA, mas aí através, a lista de palavras eu aprendi no PROFA através das minhas colegas, através... (pausa) porque a gente conversa, você trabalha um determinado texto e dali você pode fazer uma lista de palavras, escrever um texto, fazer montagem de texto, e assim sucessivamente [...]

Outro conteúdo que parece ser gerado a partir do contato com os conteúdos do Programa é a produção de texto oral, talvez por influências do momento da rotina denominado - Leitura compartilhada, (o professor ler para os alunos, que devem escutar atentamente), segundo uma delas essa atividade deve gerar o gosto pela leitura, semelhante ao que acontecia nas formações do PROFA. Ou então, porque as crianças ainda não dominam o código escrito.

Ela está como uma executora de tarefas sugeridas como boas atividades para alfabetizar, sem, contudo, ter acesso aos fundamentos que as expliquem e justifiquem sua utilização.

Sendo assim, as Atividades desenvolvidas em sala de aula emanadas das orientações do PROFA, parecem ser utilizadas de forma alienada pela Alfabetizadora B, porque ela não consegue justificar, fundamentar sua ação de forma a lhe imprimir sentido e produzir saberes científicos suficientes para definir uma concepção de alfabetização mais consciente, permitindo conduzir com mais autonomia e eficiência sua ação docente. E os reflexos dessas interações, são

determinantes, para a forma como ela esta concebendo o processo de alfabetização.

- Alfabetizadora C

Em continuidade a busca da concepção de alfabetização que orienta a atitude metodológica no que diz respeito ao trabalho do alfabetizador, abaixo àqueles referentes a esta professora.

Foi questionado a ela sobre o seu início na docência em alfabetização - *Ao assumir o cargo de alfabetizadora você se achava preparada para lidar com as classes de alfabetização?*

**ALFABETIZADORA C:** Olha eu tinha tido um embasamento teórico assim lá no CIMA, no Curso que tinha feito, Magistério nível médio, mas você ter uma coisa na teoria é uma, e a prática eu não tinha, eu tinha trabalhado com criança de 4ª série numa escola tida como elite, então haviam todas assim bem (pausa) mas alfabetizar, onde ensino, como ensino, não. Pra mim foi um desafio muito grande.

Conforme exposto no capítulo que traz o contexto histórico da formação dos alfabetizadores no Brasil, essa narrativa corrobora com o tratamento dispensado aos conteúdos referentes à alfabetização nos cursos de formação de professores, neste caso de ensino médio.

A professora diz ter um embasamento teórico, mas acredita que atrelado a este deva ter uma prática (experiência?), o que ela estará tentando dizer quando se refere a essa prática? Ao Estágio? A entrada no campo de trabalho?

Parece que não, pois deve ter realizado um estágio sim para concluir o curso, mas será que esteve atuando nas classes de alfabetização? É bem provável que não. Quanto a sua entrada no campo, diz já ter atuado na 4ª série, logo já teria uma prática, uma experiência.

Tardif (2002, p. 21, grifo do autor), ajuda na compreensão do que ela está dizendo e acreditando:

[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma, *reflexividade*, retomada,



reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Então, a referência diz respeito à outra coisa, porque ela encerra dizendo; - *“mas alfabetizar, onde ensino, como ensino, não. Pra mim foi um desafio muito grande”*. Isto é, se refere à apropriação de conhecimentos, de saberes de professor específicos a ação alfabetizadora, a conteúdos concernentes ao ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Saberes de pouco valor na formação inicial dos alfabetizadores, portanto quase inexistentes.

A Alfabetizadora C como a maioria dos professores não se dá conta dessa variedade de saberes que envolvem a constituição da prática profissional de um docente, se remetendo à experiência como o fundamento da ação docente, pois o encontro com esses saberes de forma mais concreta tem sido, no caso específico dos alfabetizadores na prática, na experiência de sala de aula nas classes de alfabetização e na formação continuada na área.

Outra questão feita para ela foi - Qual a concepção teórico-metodológica que você me diria que segue?

**ALFABETIZADORA C:** É importantíssimo, eu acredito, assim, que **a gente mescla, um pouquinho de cada**, a questão, também já trabalhei com o **método Montessoriano**, que a criança... só que cada... noutra realidade, então que a gente tira um pouquinho de cada, mas **o construtivismo né, é assim mais...** a gente segue.

A professora consegue expressar sua concepção de forma bem coerente com sua realidade, fala em mesclagem de concepções metodológicas, faz menção ao método montessoriano que vivenciou na escola privada onde trabalhou, porém não esquece o fundamento da rede, o Construtivismo.

A turma dessa alfabetizadora como já foi mencionado no capítulo anterior estava sendo no ano da coleta de dados (2009), o que se denominou de “laboratório” para a aplicação das Atividades Não – Presenciais da Coordenadora da Escola que cursava o PROFA a época.

Esta inferência decorreu do mergulho nos dados relativos ao PROFA e no cotidiano da Escola (não que isso tenha sido dito por uma das duas) e acredita-se que, ela, diferentemente da outra alfabetizadora que cursou o PROFA na escola, mencionou o Construtivismo para responder a essa questão por influências dessa relação com a versão da Didática da Alfabetização/SEMED/São Luis anunciada no Capítulo 2.

É interessante que apesar do seu perfil profissional atípico em relação às outras duas – Magistério de Ensino Médio e Filosofia na Graduação, ela, conforme os dados mais a frente sobre leitura e escrita revelam atitudes positivas em relação à utilização dos conteúdos vindos do PROFA, não que se possa dizer que seja o desejável, mas em relação à professora que também, como ela, cursou o PROFA na Escola sob a tutela das colegas de trabalho, e tem 28 anos de experiência na área.

Sua concepção de alfabetização transita em duas direções, no 3º Momento – Alfabetização sob medida e no 4º Momento – Alfabetização – construtivismo e desmetodização, anunciados por Mortatti (2006).

b) Concepção de leitura construída pelas alfabetizadoras e as atividades de leitura propostas

A concepção de leitura de cada professora em contraponto às atividades de leitura propostas para o ensino desse objeto de conhecimento é o conteúdo desta parte do Relatório de Pesquisa.

Para isso alguns fragmentos das Narrativas orais e escritas e cenas de Leitura retiradas das Observações, serão utilizados e confrontados com a concepção de Leitura da Alfabetizadora e do Programa.

- Alfabetizadora A

Foi solicitado à Alfabetizadora A para a escrita da Narrativa de Formação que manifestasse sua opinião sobre “as características de um aluno alfabetizado”.

**Alfabetizadora A** - Quando o aluno ouve uma **história** e consegue **recontá-la** trazendo também situações do dia a dia [...] quando **destaca** em uma **leitura palavras** solicitadas pelo professor [...] quando **interage** com **materiais diversificados de leitura, experimentando os modos de ler** que lhe forem possíveis [...] Enfim, para mim o aluno está alfabetizado **quando ele é capaz de combinar as cinco estratégias de leitura:** decodificar, selecionar, antecipar, inferir e verificar.

Nesse fragmento foram negritadas as ações apontadas como sendo as atitudes de leitor que a professora acredita. Essas ações se alinham em parte as orientações do Programa, porém, concluí-se que as marcas no seu discurso decorram muito mais de suas apropriações em relação a esses saberes obtidas no Curso de formação inicial em Letras.

Mais um trecho do discurso retirado da entrevista corrobora para a constituição da concepção de leitura desta Alfabetizadora.

**Pesquisadora:** Quais as características que devem ter um aluno para ser considerado leitor?

**Alfabetizadora A:** Quando ele é capaz de de de de ler o texto de **se posicionar diante do texto**, né? É capaz de ler, **compreender** e depois **interpretar**, né? Ser capaz **de dizer o que foi lido**, né? Conseguir **captar a mensagem, trazer para a realidade** e se posicionar diante do texto.

Segundo Jolibert (2006, p. 183) “Ler é construir ativamente a compreensão de um texto, em função do projeto e das necessidades pessoais do momento”, é questionar os textos.

O mesmo que diz Smith (1989, p. 201), “[...] a leitura depende de relevância da *especificação* que o leitor faz ao texto”; ou seja, compreender o texto, lê-lo depende de encontrar respostas às questões que cada leitor faz aos mesmos. Mas, esse processo complexo se consolida a partir de informações de fontes diferentes, as visuais – a impressão (sinais de tinta no papel, letras, palavras e outros sinais) e as não-visuais – a compreensão (nossa visão de mundo, a gama de conhecimentos que cada um de nós possui e que nos dá a condição de atribuir/extrair sentido aos/dos mesmos, ou seja, lê-los).

A professora se aproxima desta concepção quando utiliza a palavra *compreensão*, e as expressões - *captar a mensagem, se posicionar diante do texto*. Seria necessário questioná-la sobre o sentido dado à palavra *compreensão* nesse contexto, o que não foi feito, para que se pudesse afirmar com mais propriedade que ela a compreende tal qual a autora.

Delineada sua concepção de leitura, abaixo a cena trazida pretende ilustrar como são suas objetivações na prática pedagógica em relação ao ensino desse objeto de conhecimento.

#### Cena 01 – Cena de Leitura/ Alfabetizadora A

**Cena 01 - (Data 17/06/2009) - [...]** com as crianças dispostas em círculo com umas sentadas nas carteiras, e as outras, sentadinhas no chão no espaço vazio no meio da sala, a Alfabetizadora A conversava com as crianças sobre as vestimentas da festa junina, mostrava dois bonecos, um masculino e outro feminino caracterizados de caipiras, e aproveitava para falar como deveria ser a roupa deles para a Festa da Escola. Em seguida **leu um diálogo caipira entre os dois personagens que estava usando, os bonecos, e fazia a simulação do diálogo com a Coordenadora.**

Na cena a leitura é feita pelos adultos, as crianças apenas contemplam e escutam. Este procedimento vai quase sempre se repetir, seja com esta ou as demais participantes na condução do trabalho pedagógico nesse momento da rotina.

Na fala desta professora é enumerada uma série de ações e atitudes que devem ser manifestadas por um leitor, no entanto, quando realiza as atividades de leitura em sala de aula não as considera, porque, quem executa, participa, demonstra e vivencia as atitudes, as ações de ler são os adultos responsáveis pela intervenção pedagógica, as crianças apenas contemplam e ouvem. Tais atitudes demonstram a distância existente entre ambas, concepção e prática mantêm uma falta de conexão.

Segundo Jolibert (2006, p. 180), “[...] aprender a ler é, desde o início, aprender a procurar significado nos textos completos encontrados em situações reais de uso e desejar, isto é, ter necessidade, de elaborar o seu sentido”.

Sendo assim, a ação de ensinar via atividade proposta, se distancia deste conceito porque as crianças não têm acesso ao texto que fica na mão do professor, e ao final da leitura lhes dirigem algumas questões, denominadas de interpretação. Elas não possuem um projeto, porque não lhes foram permitidas a geração de nenhuma necessidade pessoal que as levassem a interrogar os textos, e elaborar sentido.

Como já foi dito anteriormente nesse processo é necessário destacar as condições físicas da Escola, bem como as influências da formação do PROFA.

A atividade reflete as escolhas feitas por estas professoras para desenvolver suas atividades de leitura, o momento coletivo para leitura não foi uma opção voluntária delas, mas imposta pelas condições físicas (sonora) da Escola e a forma de realizá-la parece ter sido herdada daquelas realizadas na formação do PROFA, ainda que contrária a sua concepção de leitura.

- Alfabetizadora B

Utilizando a mesma referência sobre leitura, as análises se voltam para mais uma Alfabetizadora.

Da entrevista, os trechos abaixo para análise.

**PESQUISADORA:** Quais as características de um aluno alfabetizado?

**Alfabetizadora B:** Quando a criança sabe (pausa) **interpretar** o que ele lê né, não aaa tete ... a **leitura dele de mundo**, a **leitura dele de sala de aula**, então pra mim, a criança quando ela sabe fazer esse paralelo, pra mim ele está alfabetizada.

**Pesquisadora:** O que pra você é **LER**?

**Alfabetizadora B:** é **compreender, interpretar** o que está escrito e também saber o que está escrevendo né, É ter **conhecimento de causa** realmente, é mais ou menos isso que pra mim é ler.

As expressões-chaves retiradas do discurso são *compreender, interpretar, leitura de mundo, leitura de sala de aula e conhecimento de causa*; expressões pertinentes ao postulado por Jolibert (2006) e Smith (1989) quando afirmam que a *compreensão* é o ponto alto da ação de ler, e que para tanto o leitor deve questionar, interrogar os textos, mobilizados por necessidades variadas em busca de respostas.

A palavra *interpretar* já se tornou corriqueira no meio educacional e tem contribuído para produzir uma cultura inversa ao que Jolibert (2006) e Smith (1989) recomendam, porque da forma como tem sido praticada parece ser a compreensão; no entanto, o questionar, o interrogar vem após a leitura dos textos, ação, que segundo os autores deve ser anterior, porque orientará a leitura de cada leitor.

A professora também utiliza as expressões *ter leitura de mundo e conhecimento de causa*, colocadas juntas porque da forma como enunciadas no discurso infere-se que a professora esteja se remetendo à teoria de mundo, condição para a compreensão; porém, não dá para afirmar que ela tenha consciência efetiva desse conhecimento.

Fica uma interrogação a respeito do que ela quer dizer com *leitura de sala de aula*, primeiro ela as coloca como opostas, depois diz que tem que ter um paralelo, mas não fica claro em que sentido.

Para uma melhor compreensão a professora explica como desenvolve as aulas em que intenciona ensinar a ler.

**ALFABETIZADORA B:** Bem nos desenvolvemos... (pausa) eh! ... atividades lúdicas com fantoches; eh! também com música ... (pausa) leitura de contos infantis... (pausa) é a diversidade de textos que a gente trabalha em sala de aula né. Então a partir daí a gente trabalha fazendo listas de palavras de textos, listas de palavras, compras que as crianças fizeram com a mãe, de nomes de ruas, de animais, **a gente faz uma série de textos assim de leitura pra que a criança, eh!... a gente motiva a criança a ler, a gente sabe ainda que eh! ... (pausa) a criança precisa muito... (pausa) desse acompanhamento não só em, na escola, mas em casa também [...]**

A Professora não consegue explicar como são as aulas, limita-se a enunciar os tipos de textos trabalhados e envereda por explicar como desenvolvem na sequência as atividades de escrita (essa forma de intervenção com a escrita foi herdada do PROFA) e já no final do fragmento, parecendo ter se lembrado da questão, volta ao assunto da leitura, e diz o que está em negrito.

A Alfabetizadora B diz que as crianças necessitam desse acompanhamento, tanto na escola quanto em casa; e as pausas parecem revelar momentos reflexivos de buscar na memória as atividades desenvolvidas para tal intento, e não as encontrar.

Daí, o que vai aparecendo, com os silêncios e as afirmativas – “a gente motiva a criança a ler, a gente sabe ainda que eh! ... (pausa) a criança precisa muito... (pausa) desse acompanhamento”; como que pensando alto, ou, não conseguindo resistir à sua própria perplexidade diante da constatação de que não existem intervenções nessa direção.

Percebe-se que o discurso está distante da concepção de leitura anunciada por Jolibert (2006) e Smith (1989) e, como a própria professora finaliza, “é mais ou menos isso que pra mim é ler”, parece ser bastante confuso para ela ainda as questões voltadas à leitura e ao ensino da leitura. Isto é, sei o que dizer, porém, não sei como fazer.

## Cena 02 – Cena de Leitura/ Alfabetizadora B

**Cena 09 - (Data 16/06/2009) - [...]** Seguiu-se então a Atividade Coletiva no espaço na entrada da escola, uma espécie de corredor de uns 4m<sup>2</sup> com as crianças sentadas no chão, o trabalho de leitura com a música CATIRINA escrita em papel 40kg. Essa atividade de leitura e canto da música ficou mais a cargo das Alfabetizadoras A e B, fizeram a leitura da música passando o dedo **MUITO RAPIDAMENTE AO MEU VER**, sobre o texto, alguns pareciam saber ler; repetiram a leitura umas cinco ou seis vezes com motivos diferentes, a primeira foi com a intenção de ler o texto como um todo, em seguida, para cantar e as demais na intenção de localizar o número de vezes que apareciam algumas palavras, como: boi e Catirina no texto.

As turmas estavam juntas fora da sala na entrada da Escola, um local com vista para a rua, mas eles estavam de costas, o cartaz a sua frente num cavalete, mas eram muitas crianças num espaço pequeno sentadas no chão, muito próximas umas das outras, e isso facilitava o contato físico e as brincadeiras começavam a surgir, mas ainda assim elas estavam atentas ao cartaz, ouviram a

leitura, repetiam em coro quando eram solicitadas e as que não sabiam as palavras solicitadas repetiam após os que as liam.

Não foi realizada nenhuma exploração do tipo de texto, nem inferências sobre o mesmo para/com as crianças, a sequência foi: leitura da música toda pelas professoras apontando para o texto a frente das crianças, sem pensar na velocidade da leitura em relação ao que iam lendo, cantar a música apontando da mesma forma. E por fim, localizar no texto a quantidade de vezes que apareciam as palavras principais do mesmo.

Essa atividade devia ser realizada dentro da sala de aula com o número de alunos mais reduzido, pois cada professora tem 20 alunos, isso facilitaria a visão dos alunos em relação ao texto e as intervenções poderiam ser mais contundentes e eficazes para que realmente se mostrassem como atividades que gerassem aprendizagens no âmbito da leitura.

Para a Alfabetizadora a relação entre o que é ler com o que faço para que meus alunos leiam, parecia o cumprimento de um ritual que não tinha como destino os alunos, suas aprendizagens, mas o cumprimento de um tempo/espço escolar sem objetivos de ensinar e aprender.

- Alfabetizadora C

Para o alcance da concepção de leitura desta professora o mesmo itinerário de análises usado para as anteriores será realizado, em primeiro lugar as “características de um aluno alfabetizado”, ao que ela responde:

**ALFABETIZADORA C:** Olha eu acho assim, ééé ....se a gente for né, se ater com a questão da alfabetização no sentido dele **ler a palavra e escrever** né, mas eu acho que é mais amplo né, entra a questão da **interpretação**, da leitura da, da potencialização, assim a **leitura de imagens** que a gente fala, então, mesmo que ele ainda não tenha se apropriado do código e tudo mais, mas se a criança diante da imagem ela consegue né eu acho que a gente pode tá considerando um passo pra que ela né atinja a chamada alfabetização né, perpassa muito pela questão de interpretação, coisas né de ter esse olhar bem... saber se **expressar oralmente**, não só na escrita, mas saber falar.

No discurso a alfabetizadora se remete a: “ler a palavra e escrever”, *interpretação, leitura de imagens, saber se expressar oralmente e saber falar*. A educadora no início da fala quando vai expressar o entendimento sobre alfabetização associa as duas ações que caracterizam essa atitude, a palavra, não a

textos, mas em seguida fala que é mais amplo, diz ser interpretação, leitura. Isso revela a compreensão de que, no que tange à leitura, o destino final seja a interpretação, provavelmente a compreensão de que tratam (JOLIBERT, 2006 e SMITH, 1989).

Em seguida fala de leitura de imagem se referindo ao início da alfabetização e prossegue relacionando alfabetização a interpretação e a expressão oral.

Talvez coloque a leitura de imagem se reportando ao seu trabalho com as crianças e 06 anos, no entanto, segundo Barbosa, Annibal e Boldarine (2010, p. 51), “A criança pode ser considerada um ser em situação de aprendizagem e a escola esforça-se para lhe inculcar um modo específico de ler diferente da leitura de imagens e de coisas visuais do mundo: o saber ler a escrita”.

Contudo, há necessidade de que os professores compreendam que ler a escrita, é outra forma de leitura, não é ler imagens nem transcrição do oral.

Relaciona alfabetização à leitura, escrita e oralidade, porém não faz muitas referências a escrita, a produção por escrito, e acrescenta a forma oral, quando completa no final, “saber falar”. Vê-se muitos argumentos em relação à leitura, nenhum a produção de textos como ação conjunta para a efetivação do processo de alfabetização.

Em continuidade as análises, as impressões da alfabetizadora sobre as características de um aluno leitor estão relacionadas a:

**ALFABETIZADORA C:** Dentro do que a gente tem de padrão né, ai entra, **decodificações** do.... eu acho que não só ler por ler, né, mas a criança, ela já tem que ter aquela capacidade de (pausa) né de **interpretar**, de fazendo assim com que **abstrair das coisas** né é **senso crítico mesmo**, despertando a questão da interpretação das coisas, dele **ler** e daí ele, né, vê, ta lendo realmente, não só o que está escrito, mais **o que ta por trás do escrito**, né, então eu acho que quando consegue, assim atingir esse nível, eu acho que a gente pode considerar leitor mesmo de primeira, que é quando ele consegue, ele questiona mesmo a coisa, **mas pra gente né ter que chegar no nível de ler, decodificar o que tá, foi escrito já dentro dos nossos limites, já é um avanço, uma conquista muito grande.**

A alfabetizadora C continua utilizando os mesmos argumentos, anunciados para a compreensão sobre alfabetização, e para caracterizar bem sua opinião sobre o aluno leitor destaca-se os termos: *interpretar, abstrair das coisas, senso crítico mesmo, ler não só o que está escrito, mas o que está por trás do escrito*. Percebe-se que a docente enfatiza muito bem a questão da compreensão pelas expressões usadas no discurso, pois se refere ainda que inconscientemente a



informação não visual relacionada a visão de mundo que possuímos, de que fala (SMITH, 1989), condição *sine qua non* para a leitura; sem deixar de citar a informação visual responsável pela codificação – decodificação.

Para realizar o contraponto, ela anuncia como desenvolve as aulas de leitura na Escola.

**PESQUISADORA:** Como você desenvolve as aulas que tem o objetivo de ensinar a ler?

**ALFABETIZADORA C:** Olha diz que todo bom leitor ele precisa né, é primeiro ler, **escutar**, e então, **a questão das histórias compartilhadas** né, eu acho assim fundamental né o **reconto de histórias**, roda de conversa, né a criança ela começa se eh! como eu digo, a **se desinibir a falar**, então eu acho um fato bem importante, assim na questão do ler, **fazer com que ele se interesse pela leitura né que a partir do momento que ela se interessa, nas histórias que são contadas que são apresentadas como atividade de leitura ai ele vai querendo ler** né então vai ser uma coisa assim, uma motivação interna mesmo, uma coisa interna dele de querer saber o que é aquilo ali.

A professora inicia dizendo que *todo bom leitor precisa primeiro ler e escutar*, assim justifica a atividade de leitura compartilhada do início das tardes realizada na escola. Fala do *reconto de histórias*, mas não especifica quem faz isso. Anuncia a atividade de Roda de Conversa para que as crianças se *desinibam a falar*. Deixa claro de que o objetivo é fazer com que as crianças se interessem pela leitura, e para isso utiliza como atividade de leitura a contação das histórias pelas professoras.

As crianças não são desafiadas a ler o escrito em seus portadores, as atividades se resumem a assisti o adulto lendo, como se apenas essa atitude fosse suficiente para produzir saberes e desejos.

A alfabetizadora esta sempre relacionando leitura a oralidade, mas especificamente a ouvir a leitura, entretanto, ler não é transcrição do oral, mas a leitura se configura como “[...] outra maneira de pensar o raciocínio gráfico – ler é uma maneira nova de pensar, um pensar novo”. (BARBOSA; ANNIBAL; BOLDARINE, 2010, p. 51), porque se relaciona aos processos anunciados por Smith (1998), às “[...] informações visuais e não visuais” que devem entrar em jogo para que se possa proceder a leitura.

Dito isto, não se esta desmerecendo a atividade de ouvir o conteúdo dos textos lidos, porque compreende-se que desta forma há enriquecimento da visão de mundo, ampliação das informações não visuais necessárias a leitura, mas

destacando que proporcionar essa única forma de interação com a leitura não contribuirá para a formação de leitores e escritores.

Em nenhum dos dias que estive na Escola a professora estava na condução das atividades de leitura, sempre ficava, quando participava, assessorando as outras três, as duas Professoras e a Coordenadora. Portanto, não será apresentada nenhuma cena de leitura sob sua condução, e a análise aqui proposta se pautou na sua concepção de leitura em contraponto com o modo como disse conduzir as aulas que têm essa intenção.

Depreende-se do exposto que a concepção de leitura da alfabetizadora esteja pautada na crença de que a leitura tenha estrita relação com o oral no que diz respeito a sua ação, porém em relação ao discurso há indícios de compreensões mais profundas apesar de não serem suficientes para alimentar a prática.

c) Concepção de escrita construída pelas alfabetizadoras e as atividades de escrita propostas

A mesma sequência de apresentação dos dados usados para o item anterior será usada neste concernente a Escrita.

- Alfabetizadora A

O fragmento apresentado abaixo foi tirado do mesmo trecho da escrita da Alfabetizadora A quando ela relata sobre “as características de um aluno alfabetizado”, apresentado aqui os que se remetem à escrita.

**Alfabetizadora A:** [...] quando **se arrisca a escrever listas de palavras**, [...] **quando usa o conhecimento** já construído sobre a escrita para ler e **escrever palavras dentro de um contexto**, [...] **reescrevendo** ainda que com ajuda, **texto que se sabe de cor**, bem como **histórias conhecidas** mantendo as ideias principais e **algumas características da linguagem escrita**. Quando permito o **manuseio do jogo das letras**. (Narrativa de Formação: set/2009).

Neste fragmento do discurso quanto à concepção de aluno alfabetizado, a alfabetizadora relaciona a ação de escrever com as seguintes expressões chave: *lista, palavras, letras, reescrita, texto que se sabe de cor, histórias conhecidas, algumas características da linguagem escrita, manuseio de jogo de letras.*

O mesmo ocorre na fala da professora quando lhe é interrogado sobre as características de um escritor na Entrevista, usa as mesmas expressões.

**Pesquisadora:** Quais as características que devem ter um aluno para ser considerado escritor?

**Alfabetizadora A:** Quando ele é capaz de quando for pedido né? Eh! (pausa) **reescrever**, ou (pausa) Eh! Tirar dali uma **lista**, fazer uma **lista**, não é? Ele desenvolver isso, **escrever mais**, ir além.

As expressões utilizadas por ela são reveladoras, porque em nenhum momento se relacionada à escrita de textos. Ela porém, insiste em escrita de palavras, parece presa a um mínimo de atitudes para um escritor, e passa a descrever, o que faz com seus alunos. Supõe-se não haver uma meta máxima a alcançar, ou quem sabe não tenha compreendido a pergunta.

Essa concepção vai, com certeza, orientar as atitudes em relação ao ensino da escrita na prática pedagógica.

A professora explica como desenvolve as aulas em que intenciona ensinar a escrever.

**ALFABETIZADORA A;** É quando se coloca, quando se faz, por exemplo, uma **cruzadinha** né, eu achava muito assim... é muito interessante o trabalho com cruzadinhas porque **você coloca a figura e coloca a quantidade de letras que são necessárias para escrever aquela palavra, e ai é interessante que, quando aquelas crianças, quando não sabem ou então ainda não estão alfabetizadas, ai elas colocam duas letras para bola, daí elas mesma ficam numa angustia**, não tá faltando letra porque sobrou quadradinho e ai ele vai buscando com um colega que ta do lado né, porque ele está de dupla, ou vai buscar com a professora, ou então arrisca colocar qualquer letra né, mas ele sabe, e assim começa as dúvidas que são necessárias, tantas letras para escrever, cria palavras e ai ele vai tentar buscar na memória, tá faltando, então, então lá pra fazer bo, pra fazer la não é só o b, tá faltando alguma coisa (risos), né.

Na descrição da ação na sala de aula, a professora cita o trabalho voltado para escrita de palavras, demonstrando como é forte esse saber sobre leitura e escrita de palavras e não de textos. Essa atitude tem a ver com as influências da formação obtida no PROFA, porque são essas as atividades propostas na formação, conforme mencionado no Capítulo II.

Abaixo cenas de Escrita tornam clara a concepção de escrita que tem orientado a prática da alfabetizadora.

#### Cenas 03 e 04 – Cenas de Escrita/ Alfabetizadora A

**Cena 03 - (Data 17/06/2009)** - A Alfabetizadora A solicitou às crianças que pegassem o caderno, o que elas prontamente fizeram No quadro branco da

sala já havia o cabeçalho com nome da escola, data e abaixo dele o que segue:

Nome: \_\_\_\_\_

#### LISTA DE COMIDAS TÍPICAS

- |          |          |
|----------|----------|
| 1. _____ | 5. _____ |
| 2. _____ | 6. _____ |
| 3. _____ | 7. _____ |
| 4. _____ | 8. _____ |

A professora foi perguntando, após conversar um pouco sobre comidas típicas da Festa Junina, e as crianças iam dizendo. Algumas acertavam, mas sempre que ela pedia que respondessem, ao mesmo tempo, pede que se calem porque falam todos juntos e o barulho fica muito intenso. Assim, começou a nomear os alunos solicitar-lhe os nomes das comidas típicas, eles diziam e ela ia escrevendo no quadro, e avisava a eles para não copiarem ainda, escrevia e soletrava um pouco a palavra, conforme ia colocando ela lia as que já se encontravam. Alguns alunos foram solicitados a ler as palavras, uns não sabiam e ela passava para outros. Depois que escreveu todas, pediu aos alunos para irem até o quadro e circulassem as palavras solicitadas por ela. Na hora de ajudá-los a identificar as palavras ela chamava a atenção deles para a 1ª e última letra; quando os alunos circulavam a palavra ela pedia que eles lessem. Alguns estavam silábicos porque liam apontando para a palavra e sobravam muitas letras e até palavras; daí ela ia ajudar e fazia a união das sílabas usando a seguinte forma: pa mo nha. Depois dessa atividade, os alunos copiaram as palavras,

**Cena 04 - (Data 09/09/2009)** -A professora inicia colocando no quadro o cartaz que estavam usando na atividade coletiva, falou um pouco para as crianças que em sua maioria não estava vendo, nem escutando. Fez isso muito rapidamente. As crianças pegaram o caderno e começaram a copiar o cabeçalho, e a Profª organizou o quadro de forma que produziram uma lista que ela intitulou AS BELEZAS DE SÃO LUIS. Assim, pediu que as crianças dissessem as palavras e foi escrevendo, ao iniciar a escrita da 1ª palavra avisou, para não fazer ainda, as crianças sempre aguardam a última palavra ser escrita para receber autorização para tal. Desta forma elas ficam dispersas, fingem que prestam atenção à Profª e ela chama a atenção de um e de outro. As crianças falavam e a professora escrevia as palavras, perguntava algumas coisas sobre as palavras, e ia escrevendo. (a professora não reflete sobre a escrita das palavras com as crianças, ela só escreve e depois autoriza-as a copiarem). A próxima atividade foi com o alfabeto móvel que as crianças tinham na bolsa. Sentaram-se no chão e foram escrevendo as palavras do ditado que a professora apagava e pedia-lhes que escrevessem. As crianças estavam divididas de três em três e se ajudavam. (a professora disse isso em voz alta para eu ouvir, sobre a ajuda). Ela escolhia a palavra da lista, apagava e no lugar fazia uns quadradinhos de acordo com a quantidade de letras de cada palavra para ser completado com as mesmas na hora da correção; com isso fazia com que elas conferissem as letras da sua escrita com a dos quadradinhos. Depois foi pedindo que um componente de cada equipe dissesse as letras da palavra, completando os quadradinhos com as respectivas letras. Em seguida liberou-os para que eles fossem para o lanche.

Na primeira cena, a professora por entender que deve ser feita uma reflexão sobre a escrita como objeto de conhecimento, o faz a partir das palavras, mas, ao que parece, ela compreende que as crianças são chamadas a escrever, quando pergunta: com que letra começa, qual letra vem agora.

Na cena, quem vai experimentando, pensando, e escrevendo é a professora no quadro branco, as crianças contemplam, uma vez que elas serão autorizadas a “escrever” (na verdade copiar) as palavras no final, quando todas as palavras da lista já estiverem escritas pela professora no quadro branco.

Na segunda cena, o que muda são os materiais usados – alfabeto móvel e uma espécie de cruzadinha - para realizar a mesma coisa, análise dos fragmentos da língua escrita. Por isso, esse momento se torna apenas uma ação alienada, não se trata de escrita, e sim de cópia, transcrição, porque não há reflexão, erro e acerto, e tampouco, a escrita está sendo vivenciada numa situação real de uso da mesma.

Essa atitude gera uma contradição com a concepção de alfabetização descrita no seu discurso, ou seja, neste as marcas remetem para o 4º momento anunciado por Mortatti (2006), Construtivismo e desmetodização cuja base teórica provém de Emilia Ferreiro que defende que as crianças aprendem a escrever escrevendo; todavia, nas propostas de intervenção da alfabetizadora elas apenas copiam, transcrevem palavras do quadro para o caderno quando são autorizadas.

Da mesma forma que as crianças trabalham a leitura, fazem com a escrita, ou seja, no momento delas estarem mergulhadas em situações reais de uso da escrita, elas somente contemplam a professora escrevendo e tentando, envoltas no clima de barulho, refletir sobre como se escreve palavras, nunca textos. (JOLIBERT, 2006).

Na prática as marcas pedagógicas se relacionam a um ecletismo processual e conceitual, pois há evidências claras também do 2º e 3º momento – Institucionalização do método analítico e Alfabetização sob medida, uma mistura de métodos analíticos e sintéticos com algumas poucas características do 4º momento. (MORTATTI, 2006).

Observa-se que há uma enorme distância entre o discurso e sua ação didática da Alfabetizadora, porque diz acreditar na capacidade de a criança aprender, na promoção de atividades que leve os alunos a pensar e utilizar seus recursos para achar soluções, entretanto, não consegue articular ações a partir de suas ideias, promovendo as mediações necessárias.

As crianças necessitam da mediação intencional para o ato de aprender escolarizado, e isto se aplica a leitura, porque,

Para se apropriar das aptidões, capacidades e habilidades cristalizadas nos objetos, a criança precisa reproduzir com o objeto a atividade para a qual o

objeto foi criado. [...] Em outras palavras, no processo de apropriação da cultura, não criamos novos usos para os objetos existentes, mas aprendemos a utilizá-los repetindo seu uso social. (MELLO, 2003, p. 2).

Deve-se, reproduzir a ação de escrever em toda a sua complexidade para internalizar tal elemento da cultura, porém a forma como essas crianças são autorizadas a “usar” a escrita, acabam mergulhando numa mera ação, pois quando deveriam estar em atividade de escrita o fazem na perspectiva de copistas, transcritores, reduzindo o uso social desse objeto da cultura, internalizando-o num outro sentido, desvirtuando-o.

Pode-se inferir então, que esse uso reduzido que se encontra cristalizado nas práticas alfabetizadoras, vem sendo internalizado pelas crianças ou pelos adultos iniciantes na leitura e na escrita de acordo com as intervenções pedagógicas que não compreendem a escrita como um objeto cultural complexo.

Essa forma desvirtuada de conduzir o processo pedagógico nas classes de alfabetização se configura como um dos motivos das muitas reclamações dos professores do Ensino Fundamental, Médio e Superior com relação à competência leitora e escritora dos alunos brasileiros.

#### - Alfabetizadora B

As características de um aluno alfabetizado é a primeira questão que vem para as análises, mas esta professora quando respondeu a esta questão não se reportou para a escrita, mas somente para a ação de ler. No fragmento da entrevista ela anuncia as “características de um aluno escritor”.

**ALFABETIZADORA B:** A escrita é a mesma coisa, **ele tem que saber lá, escrever, ele tem que saber juntamente assim, tanto aaaa, ess essa linguagem oral e escrita**, ele tem que tááá, sabendo (pausa) e e, como é que se diz? Eh! A escrita também no caso, porque se a criança, porque tem que a criança sabe assim se (pausa) expressar muito, mas agora na hora de escrever, ela não sabe, né. É claro que **a criança alfabetizada é aquela que sabe falar, sabe escrever**. Então a gente vê que muitos dos alunos têm dificuldades, **sabe mais falar do que escrever**, ou às vezes não têm essa ligação, né.

A professora faz uma relação entre linguagem oral e escrita, inicia vários pensamentos para tentar dar sua opinião e os abandona, busca elementos, mas não os encontra. Tem dificuldades para enunciar as características de um escritor e acaba associando a: *saber escrever*, mas também se remete a *linguagem oral*, a *expressar-se*, e *saber falar*.

Smith (1989, p. 237), sobre essa relação diz que

Em sentido bastante literal, aprender a ler é como aprender a linguagem falada, [...] Tudo que as crianças precisam para aprender a linguagem falada, tanto para produzi-la por si mesmas quanto, mais fundamentalmente, para compreenderem sua utilização pelos outros, é ter a experiência de usar a linguagem em um ambiente significativo. As crianças aprendem facilmente sobre a linguagem falada, quando estão envolvidas em sua utilização, quando esta lhes faz sentido E, da mesma forma, tentarão compreender a linguagem escrita se estiverem envolvidas em sua utilização, em situações onde esta lhes faz sentido e onde podem gerar e testar hipóteses.

De acordo com o autor, a professora tem razão ao fazer essa associação, entretanto, a relação que ela faz diz respeito à dificuldade de colocar no papel o pensamento, uma vez que as linguagens são diferentes. A relação de igualdade que se estabelece a partir de Smith (1989) está vinculada à forma de interação com o objeto que se quer conhecer para garantir de sua apropriação de forma mais adequada.

Analisando em outra direção, Barbosa, Annibal e Boldarine (2010, p. 50), dizem que “A diferença fundamental entre o escrito e o oral não se encontra na reorganização do fluxo sintático, mas na possibilidade de novas dimensões cognitivas, entre as quais está a formalização do pensamento”. Isto é, a registrar organizadamente o conteúdo das possibilidades cognitivas que permitam ao sujeito escritor naquele momento produzir.

Para Barbosa, Annibal e Boldarine (2010, p. 52),

[...] aprender a ler não é passar de uma forma para outra de comunicação. Aprender a ler não é somente a passagem do oral para o escrito, mas outra maneira de pensar o raciocínio gráfico – ler é uma maneira nova de pensar, um pensar novo.

Bakhtin (2003) explica nesse sentido, que o discurso oral é efêmero porque se dilui e se perde no tempo, não existindo fora do tempo em que é enunciado, permitindo que as correções sejam realizadas imediatamente sem que o interlocutor perceba, pois seu produtor está presente. No entanto, o discurso escrito, possui outras características. Ele se perpetua no tempo e no espaço, e se apresenta inteiro sem possibilidades imediatas de intervenções, de correções.

Outra pergunta ilustra as análises, e se refere à sua concepção sobre o que é escrever.

**ALFABETIZADORA B:** Escrever é saber (pausa) compreender o que esta escrevendo, **não pode copiar**, tu tem que realmente, ali colocar no papel, ter entendimento, entendimento do assunto que tu está tratando no momento.

A compreensão e o entendimento do que está escrevendo e a afirmativa de que escrever não é copiar, compõem o pensamento da alfabetizadora sobre o que seja escrever. Por conseguinte vêm à tona as fragilidades nos saberes referentes aos objetos de ensino referentes à leitura e escrita, evidenciadas na forma como a professora conduz as aulas sobre a escrita.

**ALFABETIZADORA B:** Bem, nós fazemos às vezes é **lista de palavras com letra de forma, letra bastão**, né, que, pra nós é a **letra mais fácil pra as crianças transpor do quadro pra o caderno, também do livro**, também fazemos jogos de palavras, fazer com o nome dele, o **próprio nome, pra ele escrever**, a **letra inicial**, logo tem deles que tem a maior dificuldade, mas pra nós assim o melhor exercício é o do nome dele, pra nós assim, tanto na leitura quanto na escrita, partindo do nome das crianças, que é **até ele chegar na lista de palavras e depois vai ampliando mais o conhecimento**, então a gente trabalha com as atividades de transpor, fazer a lista de palavras com as crianças, eles ajudam a formar, **depois eles tiram do quadro, botam no caderno**, ai...e e tem atividades, porque no caso não se pode trabalhar na Escola com colagem de letras porque se desligar o ventilador todo mundo morre de calor, e se ligar voa tudo, então a gente trabalha nesse sentido, nessas palavras que a gente eh! tá formando, vai recorta e cola, Ah! Também se trabalha com **alfabeto móvel**, que também voa, então assim, tem essas dificuldades, mas a gente tenta trabalhar dessa forma, ai depois ele formou ele vai **transpor para o seu caderno**.

Quando se trata de escrita, conforme já dito, as atividades valorizadas são; destaque de letras em palavras, “escrita” de palavras, transposição do quadro para o caderno, cópia. Essas atividades se distanciam sobremaneira daquelas propostas por Jolibert (2006, p. 191) quando propõe que “Escrever é produzir mensagens reais, com intencionalidades reais”.

Ou ainda,

Escrever é produzir textos ou, melhor, tipos de textos, em função das próprias necessidades e projetos. [...] Produzir é, ‘de cara’, assumir a perspectiva de um determinado tipo de texto, dirigido a certo destinatário, com uma intencionalidade específica. Todas as demais estruturas de caráter ‘micro’ virão integrar-se nessa macroestrutura (e não ao contrário). (JOLIBERT, 2006, p. 192).

As aulas analisadas se limitam aos fragmentos da linguagem escrita, uma vez que não há produção de textos, e quando os textos aparecem, a atividade proposta é a cópia. As alfabetizadoras acreditam que as unidades de funcionamento da linguagem escrita são letras, sílabas e palavras, esse é o paradigma. A questão da cópia é evidente no discurso da professora e para caracterizar escrita, ela utiliza muito a expressão transpor.



Percebe-se que elas não compreendem que o texto deve ser a unidade de funcionamento da linguagem escrita porque essas questões não lhes foram apresentadas e discutidas no seu processo formativo, sejam os de caráter, inicial, ou, continuado.

As cenas de escrita abaixo corroboram com as asserções feitas. O que está condizente com sua concepção.

### Cenas 05 e 06 – Cenas de Escrita/ Alfabetizadora B

**Cena 05 - (Data 16/06/2009)** - A Alfabetizadora B arrumou a sala de modo que ficaram umas carteiras encostadas nas paredes de frente para o quadro e outras no meio da sala também de frente para o quadro ( a sala deve ter de largura (+ ou - 3,5 m)). As crianças estavam inquietas, [...] eles se preparavam com os cadernos na mão para a atividade de escrita, a Profª ia fazendo eles lembrarem da música da Catirina e ia escrevendo no quadro, e eles, no caderno conforme o que viam no quadro. Alguns vinham me mostrar suas “escritas”, cópia. A certa altura da música, eles não sabiam como continuar, então saíam da sala para ver a letra da música que ficará no Mural do *hall* de entrada da escola.

**Cena 06 - (Data 25/08/2009)** - Quando entrei na sala a Profª copiava o cabeçalho, nome e a data, e os alunos, organizados em quatro filas, duas encostadas na parede e as outras duas bem unidas no meio da sala, copiavam em seus cadernos. Em seguida a professora começou a comentar sobre uma leitura feita no dia anterior, e um aluno falou que tinha sido sobre uma “bosta”. A Profª foi para perto dele e começou a interrogar sobre a leitura e disse que tinha sido sobre cocô, depois mudou o rumo e direcionou para a leitura do dia. As crianças iam falando, mas a Profª sempre parava e pedia silêncio, pois elas queriam falar ao mesmo tempo, então foi pedido que falassem um de cada vez, ia pedindo que parassem e os outros alunos indicados continuariam. Depois que os alunos responderam, ela antecipou por causa do barulho, a escrita das palavras, usando o seguinte procedimento: apoiada no texto lido, ela foi escolhendo oito palavras e fez o que segue: 1ª palavra SENTIA – foi soletrando e perguntando como que letra se colocaria, uns poucos alunos (os da frente e da direita da sala) são os únicos que gritam na frente dos outros que nada respondem, ou daqueles que gritam depois que ouvem a resposta. A professora vai colocando as letras e lendo no quadro, passando o dedo e indicando a sílaba para todos, mas só uns poucos alunos estão acompanhando, os demais estão dispersos com outras coisas, ou em pé, ou andando pela sala, levando a Profª a sempre parar para pedir que sentem ou se calem. Ela também orienta os alunos a não copiarem, e diz: - só é para copiar quando eu disser. E assim acontece, somente após a escrita de todas as palavras os alunos são liberados para copiar. Em continuidade, ela trabalhou uma atividade com ADIVINHAÇÃO. Foi solicitado no dia anterior que eles levassem adivinhações escritas no caderno. A Profª montou um cartaz com um boneco e vários pontos de interrogação. Então solicitou que seus alunos fossem trazendo ou lendo suas adivinhações, que ela ia selecionando e escrevendo no quadro assim:

O que é, o que é?

1. .A pergunta.? A resposta
2. .A pergunta ? A resposta

Ela explorou bem as primeiras escritas escrevendo e lendo para as crianças, depois, conforme não conseguiu, nada fez para integrar à atividade de escrita todas as crianças, porque esta sempre foi realizada por ela e copiada pelas crianças. Uma aluna sempre respondia todas as letras que compunham as palavras escritas, Após acabarem de escrever (copiar) alguns alunos trouxeram para eu ver. Solicitei-lhes que lessem, dos mais ou menos cinco que vieram até mim, mas a resposta foi negativa, “EU NÃO SEI LER”. Forcei e os ajudei a fazer, mas percebi que uma aluna, que é extremamente inquieta e um aluno de 08 anos foram uns dos que disseram que não sabiam, mas a professora, após a cópia das palavras de todos, com exceção de uns dois ou três, é feita rapidamente, porque chega a hora do recreio.

- Alfabetizadora C

Para iniciar, o mesmo fragmento sobre o que é estar alfabetizado dará as pistas de sua concepção de escrita.

**ALFABETIZADORA C:** Olha eu acho assim, ééé.... **se a gente for né, se ater com a questão da alfabetização no sentido dele ler a palavra e escrever** né, mas eu acho que é mais amplo né, entra a questão da interpretação, da leitura da, da potencialização, assim a leitura de imagens que a gente fala, então, mesmo que ele ainda não tenha se apropriado do código e tudo mais, mas se a criança diante da imagem ela consegue né eu acho que a gente pode ta considerando um passo pra que ela né atinja a chamada al alfabetização né, perpassa muito pela questão de interpretação, coisas né de ter esse olhar bem... **saber se expressar oralmente, não só na escrita, mas saber falar.**

Estão assinaladas apenas as partes do discurso onde ela se refere a escrita para expressar o que é um aluno alfabetizado; porém ao tratar sobre essa questão ela dá muito mais relevância à leitura, e como a Alfabetizadora B ressalta o falar.

Não há desmerecimento, aqui, a ‘ação de falar’ no processo de constituição do leitor/escritor. Entretanto, o processo de escolarização destinado a alfabetização deve ter como prioridade para o ensino e a aprendizagem dois objetos de estudo – a leitura e a escrita, e estes são saberes de natureza disciplinar no conjunto do Reservatório de Saberes (GAUTHIER, 1998). Assim, há de se reafirmar, a importância da alimentação e retroalimentação dessa parte do reservatório para os/as alfabetizadores/as de modo geral e em especial as participantes da Pesquisa.

Os conteúdos oriundos do Programa de Formação em que elas estão imersas não socializam conteúdos voltados à compreensões que se alinham a outra forma de ver.

As “características de um aluno escritor” são anunciadas no fragmento que se segue:

**ALFABETIZADORA C:** Eh!! O escritor é mais difícil né, porque o falar, o ler é uma coisa, agora você **escrever é mais complicado**, tanto que eles erram muito né, **erros ortográficos**, às vezes acompanha toda uma vida né, até a gente que é adulta às vezes troca cinco por um, então, imagina uma criança, com todas essas limitações, então é mais difícil né, de escritor pleno né.

A Professora não especifica as características do aluno escritor, pois só se remete a erros ortográficos, e diz que é difícil. Mas para quem e o quê? Deduz-se que o difícil nessa situação é promover esse aluno a se tornar escritor, ou talvez, difícil seja para ela expressar as características essenciais.

Informa como desenvolve as aulas que tem a intenção de ensinar a escrever:

**ALFABETIZADORA C;** É bem variada né, de certa forma a gente cria assim uma rotina, até porque a proposta pra etapa, o que a criança né , o básico que ela tem pra saber, as crianças chegam na minha mão assim sem saber nem pegar no lápis, aí você tem que ter toda aquela questão de espaçamento, ordenação, aí eles começam a fazer certo, então vai chegar o momento que eles pelo menos conseguem já de maneira organizada transcrever alguma coisa, então parte para a retirada do quadro de maneira assim correta é um passo para escrever e a gente.

Abaixo duas cenas para proporcionar as reflexões sobre sua concepção/ação a respeito da escrita.

#### Cenas 07 e 08 – Cenas de Escrita/Alfabetizadora C

**Cena 07 – (Data 26/08/2009)** - Após a atividade coletiva que eu não acompanhei na íntegra, porque estava conversando com a Alfabetizadora C, as crianças vieram para a sala, ao todo naquele dia haviam 26 crianças. Elas se arrumaram nas carteiras e a professora distribuiu uma folha mimeografada que continha cabeçalho para completar e a letra de uma música sobre o saci. Na letra da música faltavam algumas palavras que seriam completadas pelas crianças. A professora distribuiu e pediu que elas cantassem a música, em seguida disse que elas teriam que completar, começando a escrever a letra da música no quadro branco, a maioria dos alunos começou a completar, mas alguns estavam dispersos, conversando, andando, a professora copiou a música inteira no quadro, grifando apenas as palavras saci que deveria ser escrita na folha. As crianças começaram a fazer, de onde eu estava dava para acompanhar um aluno que se revezava entre, brincar com um colega próximo e fazer a atividade; quando olhei sua folha percebi que ele copiava nos espaços em branco um monte de palavras, chamei a atenção dele e disse que não estava correto, dei-lhe umas explicações e ele continuou. A professora começou a vir de carteira em carteira, ela elogiava os alunos que faziam corretamente e dizia aos outros que estava errado sem muitas explicações. O aluno próximo a mim continuava fazendo, percebi que ele não lia ainda, ele senta bem ao fundo da sala. Continuei orientando-o e ele foi fazendo, a professora continuou assessorando as crianças individualmente. Todos os alunos realizaram a atividade, a professora ajudou alguns, eu ajudei o que falei anteriormente e outros colegas ajudaram outros, pois vi a professora dizer a um aluno: -

“Que bom que você está ajudando ele, continue”. Após essa atividade ela pediu que alguns alunos fossem até o quadro e identificassem algumas palavras solicitadas por ela, mas não chamou todos. Em seguida, os alunos copiaram no caderno o cabeçalho que foi copiado no quadro ao lado do texto.

**Cena 08 - (Data 28/09/2009)** - Para essa outra atividade que trabalharia com a parlenda, “Dedo mindinho, seu vizinho, pai de todos, fura bolo, mata piolho”, a professora dividiu a turma em equipes de 4 ou 5 e entregou a eles as palavras recortadas em retângulos para que eles arrumassem nos grupos. As crianças começaram a arrumar e as que sabem como sempre passam na frente, impedindo que as outras ajam sobre o objeto de conhecimento, e a professora não intervém nesse sentido. Depois as crianças colaram a parlenda numa folha de sulfite e a professora solicitou que escrevessem seus nomes nas folhas destinadas a cada equipe e entregaram para ela porque chegou a hora do recreio/lanche. Após o lanche as crianças apresentaram os trabalhos produzidos com a parlenda comparando sua organização com a que estava escrita no quadro pela professora. Eu fui a alguns grupos e pedi que aqueles que sabiam deixassem que os outros também tivessem a oportunidade de pensar, achar, passar cola e colar na folha. Em continuação ela solicitou que eles copiassem a parlenda no caderno, o que eles fizeram, mas ela não foi de um a um para ver o que e como escreviam.

Nas duas cenas a professora está trabalhando com textos inteiros, não com listas de palavras tiradas deles, na cena 08 - *“a professora distribuiu uma folha mimeografada que continha cabeçalho para completar e a letra de uma música sobre o saci. Na letra da música faltavam algumas palavras que seriam completadas pelas crianças.”* Apesar de as intervenções não favorecerem melhores oportunidades de pensar sobre a escrita para as crianças, porque em relação à cena 08 - não aproveitou o texto colocado no quadro para trabalhar e dar explicações coletivas, porque *“A professora copiou a música inteira no quadro, grifando apenas as palavras saci que deveriam ser escrita nas lacunas da folha”*

A professora poderia ter escrito o texto e já ir dando explicações, ter reproduzido no quadro a folha xerocada deixando todos os espaços em branco, para facilitar a compreensão dos alunos em relação ao desenvolvimento da atividade e a ter informações sobre o texto. Ela escreveu a música inteira e grifou somente a palavra saci.

É interessante sua iniciativa de dar aos alunos o texto como um todo. É bom lembrar que esta professora não recebe orientações da Alfabetizadora A, mas sim, da Coordenadora que naquele ano cursava o PROFA.

Há, portanto, mais uma contradição, pois a professora não soube expressar sua opinião sobre as condições para se considerar um aluno escritor, porque, apesar de não intervir de forma adequada, oportuniza aos alunos o contato

com textos inteiros, fazendo-os ter acesso ao escrito a partir do conteúdo apresentado, o que não acontece com as atividades de escrita propostas pelas outras alfabetizadoras.

## CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

*“Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedemos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática ‘top and down’. Pessoalmente, não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso”.*

*Tardif (2002)*

È bem verdade que começar foi mais fácil que concluir, a esta altura do percurso investigativo há uma sensação de que tudo já foi dito, e de que nada mais resta para ser dito, trazendo um estranho vazio, quando se pensa estar cheio. Sensação estranha! Contudo, é necessário fechar essa etapa, e convém concluir com um ponto continuando, haja vista as incompletudes na Pesquisa.

Com o objetivo de *analisar* o projeto Institucional de formação de professores alfabetizadores desenvolvido pelo Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’ e sua relação com o processo de construção de práticas alfabetizadoras enveredou-se pela pesquisa.

Nessa direção, a trilha seguida privilegiou a análise do objeto em contextos, de forma a tecer certas respostas ao questionamento proposto, ou seja, a saber, como os professores alfabetizadores utilizam os saberes socializados no Projeto Político Institucional adotado no âmbito do Programa ‘São Luís te Quero Lendo e Escrevendo’ desenvolvido pela Rede de Ensino Municipal de São Luis do Maranhão na constituição de suas práticas alfabetizadoras?

O aspecto metodológico da Pesquisa caracterizada como um *estudo de caso etnográfico*, desenvolvido para tal intento, encontra-se detalhado no Capítulo 1, trazendo a trilha percorrida.

O primeiro contexto - o *sócio-político da Pesquisa*, expresso no Capítulo 2, objetivou trazer a tona os pressupostos teórico-metodológicos para a formação dos alfabetizadores adotados pelo Projeto de formação continuada da SEMED, por meio do PROFA/São Luís, no âmbito do Programa ‘São Luís te quero Lendo e Escrevendo’.

Nesse universo, os resultados encontrados mostram as fortes influências da Teoria Construtivista de Emilia Ferreiro e colaboradores, e a construção da Didática da Alfabetização pela rede municipal de acordo com as recomendações do MEC. Essa Didática representa o conjunto de saberes específicos à ação docente alfabetizadora utilizado nas turmas de alfabetização das escolas municipais. Outro ponto que se sobressaiu, diz respeito às condições físicas da escola, mais especificamente, dentre vários, ao ambiente sonoro.

O viés construtivista expresso nas entrelinhas do Projeto de formação de professores da rede municipal – PROFA carece como os próprios idealizadores pregam de avanços epistemológicos na abordagem pedagógica, na produção de uma Didática da Alfabetização<sup>3</sup>, e desta forma se circunscrevem na necessidade premente de dados para a construção de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. (GAUTHIER, 1998).

Entretanto, na Didática da Alfabetização produzida pela Equipe de formadores da SEMED, percebem-se ações nessa direção, porque na proposta eles utilizam os resultados das pesquisas psicológicas de Emilia Ferreiro para realizar o diagnóstico de escrita, e a partir deste, desenvolver ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento leitor e escritor dos alunos.

Todavia, os dados revelaram nesta realidade específica, algumas questões, contradições: a) Nem todos os professores que atuam nas turmas de alfabetização participaram do Curso – PROFA porque não é condição para assumir as turmas de alfabetização; b) Os professores que não participam do Curso acabam por fazê-lo, na medida em que utilizam as atividades propostas pela Didática da Alfabetização sob a tutoria das colegas que o fizeram; c) A interferência de fatores ambientais – ambientação acústica - se apresentou como grande entrave ao desenvolvimento das ações didáticas; d) a rede não dispõe de acompanhamento sistemático aos alfabetizadores, ou seja, o curso de formação específico para alfabetizadores não é frequentado pelos Coordenadores ou Supervisores em exercício nas escolas e a equipe do PROFA/SEMED não dispõe de pessoal para isso, o que inviabiliza esse acompanhamento que as professoras afirmaram não acontecer na Escola Azul.

---

<sup>3</sup> Esta é a proposta do PROFA/MEC, construir uma Didática da Alfabetização, e por meio desse Programa prestar assessoria aos Municípios e Estados para fazê-lo.

Dessas contradições, destaca-se a formação por tutoria, desenvolvida no interior das escolas para os alfabetizadores que não cursaram o PROFA. Esse tipo de construção de conhecimentos na área de alfabetização, juntamente com a formação em serviço, desvinculada da formação inicial, veem acontecendo como ações prioritárias de formação do alfabetizador, (o professor mais experiente forma os mais novos e as lacunas nos saberes de alfabetizador dos cursos de formação inicial são “sanadas” na intervenção via formação continuada).

O modelo de formação de alfabetizadores priorizado no Brasil tem construído verdades que se expressam nas representações sociais na área, levando, a crenças do tipo: “Qualquer pessoa alfabetizada pode alfabetizar outra”. “Basta seguir à risca o manual – cartilha – para se conseguir êxito junto aos alfabetizando”. “O método foi aplicado corretamente, os alunos é que possuem déficit de aprendizagem”, “O método X é mais eficiente que o Y”.

Questões como essas impedem o sucesso de uma política pública como a que foi analisada, que intenciona vencer obstáculos ideológicos construídos para consolidação de um projeto político, que pretende deixar à margem do acesso à cultura letrada, milhares de brasileiros e em especial os ludovicenses da rede municipal. Porém, como já mencionado, o que fica evidente com tal fato, é que há uma enorme distância entre as proposições e a execução dos empreendimentos político-educacionais.

A construção de uma Didática de Alfabetização, certamente muito contribuiria para o sucesso dos leitores e escritores neste país, mas esse alcance ainda está longe e os movimentos nessa direção são lentos, pois dependem de pesquisas na área, de se questionar as práticas, (JÚLIA, 2001) de dar voz aos práticos, de vontade política.

A maioria desses docentes, portanto, ao se voltarem e também ao questionarem a sua prática, com as condições reais em que se encontram, não têm tido o acesso suficiente e de qualidade aos referenciais teóricos e práticos já produzidos na área que possibilitem profundidade na reflexão sobre sua ação (os quais poderiam gerar mudanças significativas no seu fazer pedagógico); porque esses referenciais nem sempre chegam às mãos dos educadores, seja na formação inicial ou continuada, ou quase sempre quando chegam até eles é de forma aligeirada, materializados em documentos ou impressões orais sintetizados por terceiros, por meio do modelo de formação privilegiado.



Autores como (GAUTHIER, 1998) e (TARDIF, 2002) impulsionam os pesquisadores em educação para a pesquisa na área do ensino. Gauthier, trata da necessidade das pesquisas incidirem no que ele chamou de “saber da ação pedagógica.” E Tardif, fala sobre a “epistemologia da prática profissional”. Esses campos teóricos em construção são determinantes para mudanças no modelo de formação.

A pesquisa desenvolvida influenciada pelos autores acima realiza um mergulho no interior das salas de aula para perceber os reflexos da formação oferecida aos alfabetizadores da rede municipal de São Luís na prática pedagógica, os resultados encontrados anunciados no *Contexto Cultural da Pesquisa* – Capítulo IV, fruto da tessitura entre a identidade profissional das participantes na Pesquisa e suas concepções teórico-metodológicas para o trabalho com a alfabetização apontou para atitudes de autonomia do corpo docente com relação à proposição de uma Didática da Alfabetização que contemplasse a realidade da escola em que atuavam.

As alfabetizadoras e a Coordenadora da Escola Azul para garantirem os exercícios profissionais nas condições físicas que a escola oferecia, optaram por produzir a partir do modelo da Didática da Alfabetização socializada pelo curso de formação, um projeto específico para pôr em prática, ação esta que proporcionou crescimento profissional para as alfabetizadoras.

O projeto específico de alfabetização operacionalizado na Escola Azul, delineado com base nas orientações do PROFA, propagadas na rede municipal, seja pelos seus representantes legais – Equipe Formadora da Secretaria, seja pelos representantes instituídos pelas necessidades intrínsecas ao cotidiano escolar, à cultura escolar; expressa as apropriações/objetivações de cada professora. A individualidade e a marca pessoal nas ações pedagógicas se relacionam com a constituição da identidade profissional destas docentes.

A formação do PROFA vem sendo concebida/socializada em etapas que seguem o percurso: PROFA/MEC, PROFA/São Luís, PROFA/Escola Azul, e as últimas instâncias, PROFA/Alfabetizadoras A, B e C, dada a marca personalizada construída/apropriada/objetivada na prática docente de cada uma delas.

Relevante e pertinente é retomar (JULIA, 2001, p. 10) e o conceito de cultura escolar - “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses

conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Porque, no bojo do Programa o que se assiste é o produto dessa transmissão e incorporação de forma individualizada, personalizada, o que denota serem os professores sujeitos autônomos em conhecimento e produtores de conhecimento, (TARDIF, 2002), formuladores de “políticas educacionais particulares” para atender necessidades particulares, localizadas, apesar de lhes ter sido negada formação condizente às suas necessidades por parte das políticas educacionais gerais.

Essas políticas particulares são produzidas na caixa preta de que fala (JULIA, 2001), e nas pesquisas em educação, poucos são os esforços envidados para encontrá-las e revelar seu conteúdo.

No início da conclusão, a referência feita à incompletude nos resultados nas pesquisas, se deve ao fato de que a utilização dos saberes docentes engendrados nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras do Programa ‘São Luís te quero lendo e escrevendo’ expressados na execução do projeto de alfabetização da Escola Azul revela as particularidades da Didática da Alfabetização daquela realidade específica. Levando-se portanto, a concluir que há necessidade de novas buscas, de entrar mais uma vez nessa e em outras caixas pretas para desvelar outros segredos que falam de saberes e fazeres de professor alfabetizador.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005. (Série Pesquisa); v. 13.

AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: UMINHO, 1998.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; FERREIRA, Artur Gomes de; MORAIS, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-409, maio/ago. 2008.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo); v. 56.

\_\_\_\_\_. As relações sociais no Brasil, a política educacional e os desafios para uma educação de qualidade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília: ANPAE, v. 13, n. 1, p. 1107-118, jun/jul. 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; ANNIBAL, Sérgio Fabiano; BOLDARINE, Rosaria de Fátima. Leitura, escrita e livro: determinantes de práticas culturais e desenvoltura social. **Leitura: Teoria e Prática**, v.1, p. 48-54, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Editora Porto, 1994. (Coleção ciências da educação).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: documento de apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2002.

COUTINHO, Vanja Maria Dominices. **A formação dos professores alfabetizadores**: um estudo da realidade de São Luiz do Maranhão. Marília. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001.

DELORS, Jacques (Coord.) **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução de Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília (Org.). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FRAGO, Antonio Viñao. ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. Ed. Tradução Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GAUTHIER, Clemont et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Editora UNIJUI, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução de Anna Christina Bentes, Marco Antônio Rosa Machado, Marcos Rogério Cintra e Renato C. Rezende. São Paulo: Cortez, 2008.

HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. **Formação de professores alfabetizadores:** os efeitos do programa Letra e Vida em escolas da região de Assis. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNESP, Marília, 2008.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana.** 3. ed. Barcelona: Península, 1991.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano e a história.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

JOLIBERT, Josette et al. **Além dos muros da escola:** a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Tradução de Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, n. 1, jan./jun. 2001.

KRUG, H. N. **A identidade profissional do professor de Educação Física:** biomotriz. Cruz Alta: Unicruz, 2004. p. 101-149.

LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <[www.educacao.ma.gov.br](http://www.educacao.ma.gov.br)>. Acesso em: out. 2010.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MONTIMER, Eduardo Fleury; GREEN, Judith. A constituição das interações em sala de aula e o uso do livro didático: análise de uma prática de letramento no primeiro ciclo. **Revista Brasileira de Educação**, p. 1-12, 2004.

MENEZES, I. C. (Org.) **Professores, formação e profissão.** São Paulo: Autores Associados e NUPES, 1996. (Coleção Formação de Professores).

MELLO, Sueli Amaral. Uma reflexão sobre o conceito de mediação no processo educativo. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 6, n. 12, p. 29-42, 2003.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb>>. Acesso em: abr. 2006.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Maria Lúcia Rosa de. O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto-PT: Porto Editora LDA, 2000. p. 43-54.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Contribuições teórico-metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 12, n. 24, p. 104-116, jul./dez. 2006.

PADILHA, Ana Maria Lunardi; JOLY, Martha Maria. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição da leitura. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17>>. Acesso em: 9 maio 2010.

SÃO LUÍS. Prefeitura Municipal de São Luis. Secretaria Municipal de Educação. **Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas públicas para a educação**. São Luis: SEMED, 2004. (Projeto São Luis te quero Lendo e Escrevendo).

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Raimundo Nonato Palhano. **Cenário da educação básica maranhense 2008-2011**. São Luis: IMESC, 2008.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003. (Coleção passando a limpo).

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

\_\_\_\_\_. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender. Tradução de Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O Conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Salvador-BA: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

VIEIRA, Daniele Marques; Confronto e conflito no processo de formação continuada e as práticas alfabetizadoras. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, n. 41, p. 161-175, jan. - jun. 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **Formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Psicologia e Pedagogia).

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora:** um estudo etnográfico. 2005. 252f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

## APÊNDICES



APÊNDICE A – Questionário para localização dos professores

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO – DINTER**  
**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa  
**PESQUISADORA:** Vanja Maria Dominices Coutinho  
**TÍTULO DA PESQUISA: O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES DO PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRREVENDO”:** pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

**QUESTIONÁRIO PARA LOCALIZAÇÃO DOS PROFESSORES**

*Querido(a) Professor(a) da I, II, e III Etapa do 1º Ciclo do Ensino Fundamental,*

Este Questionário faz parte da Coleta de Dados para a realização de uma Pesquisa em nível de Doutorado que investiga o processo de construção de práticas alfabetizadoras em escolas da rede municipal de São Luis – Maranhão; assim, solicito sua gentileza e colaboração no sentido de disponibilizar alguns de seus preciosos minutos para respondê-lo.

*Atenciosamente,*

*A Pesquisadora*

**1. Dados Pessoais**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone contato: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Escola que trabalha: \_\_\_\_\_

Endereço da Escola: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Ponto de Referência: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Fone da Escola: \_\_\_\_\_

Turno de Trabalho: \_\_\_\_\_ Série que leciona: \_\_\_\_\_

Idade dos Alunos: \_\_\_\_\_ Escola de Zona: ( ) Urbana ( ) Rural

Vínculo Profissional com a Rede:

( ) Professor Efetivo da Rede

( ) Professor Contratado pela Rede

( ) Outros Qual: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo atua na Rede Municipal: \_\_\_\_\_ Ano de Ingresso: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo está no Programa ‘São Luis te Quero Lendo e Escrevendo’

( ) Desde o início ( ) Outros: Quanto tempo? \_\_\_\_\_

**2. Formação Docente**

**(Marque abaixo tudo que você fez em relação à Formação Inicial)**

2.1 ( ) Ensino Médio (Educação Geral)

2.2 ( ) Magistério de Ensino Médio

2.3 ( ) Curso Superior Qual(is): \_\_\_\_\_

2.4 Escola em que fez o Magistério Ensino Médio: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

2.5 Universidade/Faculdade Curso Superior: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Ano de Conclusão: \_\_\_\_\_

2.6 Outros: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**(Marque tudo que você fez em relação à Formação Continuada)**

2.6 ( ) Pós – Graduação na área de Alfabetização Qual: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.7 ( ) Pós – Graduação em outra área: Qual: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.8 ( ) Cursos de Atualização/Extensão/Capacitação e outros na área de Alfabetização ou Similares:

2.9 Liste o máximo de Cursos que você conseguir lembrar os nomes na área de Alfabetização, caso não lembre o nome, numere-os e coloque o(s) conteúdo(s) estudados: (Use o verso da página para continuar caso necessite, numerando a resposta conforme a questão).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.10 Escreva abaixo o maior número de conteúdos sobre alfabetização que você lembrar que foram socializados/apreendidos nos Cursos acima.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.11 Há quanto tempo participa da Formação para Alfabetizadores desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de São Luis (PROFA): \_\_\_\_\_

**3. Experiência Profissional**

3.1 Há quanto tempo exerce a Docência de modo geral: \_\_\_\_\_

3.2 Há quanto tempo exerce a Docência nas Classes de Alfabetização:

3.3 Há quanto tempo exerce a Docência na série que leciona atualmente:

3.4 Você gosta de ser alfabetizador(a)? Porque? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.5 O que o/a levou a estar lecionando nas Classes de Alfabetização?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Contribuição com a Pesquisa**

4.1 Você já foi acompanhado(a) por algum(a) profissional pesquisador(a) em sua sala de aula?

( ) Sim ( ) Não

4.2 Em caso afirmativo como você se sentiu? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

4.3 Você é a favor de que haja Pesquisas nas Escolas sobre a área de alfabetização, principalmente no que diz respeito à formação dos Alfabetizadores? Explique.

---

---

---

---

4.4 Você aceitaria o acompanhamento de um Pesquisador em sua sala de aula para **observar** o seu trabalho por um período de 06 meses de três a quatro dias na semana?

( ) Sim

( ) Não

**Deixe sua assinatura completa aqui embaixo caso você se prontifique em fazer parte dessa Pesquisa, que tem como objetivo primeiro - “contribuir com a melhoria do trabalho docente dos alfabetizadores e conseqüentemente com a formação de leitores e escritores”**

**OBRIGADA!!!!!!!!!!**

---

**Assinatura do Consentimento em Participar da Pesquisa**

APÊNDICE B – Roteiro entrevista com a Coordenadora da escola

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO – DINTER  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DRA. RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA  
PESQUISADORA: PROF<sup>a</sup> MSC. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO  
TÍTULO DA PESQUISA: O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
ALFABETIZADORES DO PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E  
ESCREVENDO”:** pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

**QUESTÕES ENTREVISTA ABERTA COM A COORDENADORA DA ESCOLA**

**1. Qual sua formação em nível médio e superior?**

**2. E em nível Superior?**

**3. A sua experiência docente, com quais séries, com quais níveis?**

**4. Como foi a sua inserção na rede municipal de educação?**

**5. E sua inserção no anexo do Alberto Pinheiro?**

5.1 Quando você falou que assumiu o cargo de Coordenadora do anexo, você falou que foi um grande desafio.. você ao assumir o cargo de Coordenadora se achava preparada para lidar com as classes de alfabetização no que diz respeito às orientações dos Professores?

**6. Porque você decidiu fazer o PROFA?**

**7. Enumere as principais dificuldades que você tem percebido nos professores do 1º Ciclo nesta Escola; mas especificamente do turno vespertino considerando que é nesse que eu tenho acompanhado os professores.**

7.1 Isso é com relação ao planejamento dos professores de 06 anos?

7.2 E dos de 07 anos, você destacaria alguma, algumas... as duas professoras, você destacaria alguma dificuldade que você percebe?

**8. Já que nós estamos em Planejamento, como são realizados os planejamentos aqui na Escola com os professores do vespertino?**

8.1 Bem o tempo real em que acontece tu já falastes, que é esse espaço de uma hora, agora eu te pergunto: e ai existe um modelo de plano que elas seguem, todas elas igual?

8.2 Em cima desse modelo de rotina que tu colocas, tu poderias me dizer os tópicos de uma rotina no dia?

8.3 Depois da atividade de leitura vem a atividade de escrita?

8.4 Como uma sequência?

8.5 Então as atividades permanentes geralmente são sempre as primeiras?

8.6 E depois essas atividades seqüenciadas são essas que vão trabalhar as áreas de conhecimento?

8.7 Quem tem orientado esses planejamentos tem sido tu mesma?

**9. Quais as características que vocês elegerão para considerar que um aluno é alfabetizado, que ele está alfabetizado, vocês chegaram a discutir?**

9.1 Agora a gente vai nessa mesma linha ai, que é sempre difícil colocar isso, agora é uma opinião pessoal tua, pra você, pra ti, o que que pra ti é ler?

9.2 E escrever?

**10. Quais autores que orientam as opções teórico-metodológicas de vocês aqui na Escola? Que autores as professoras declararam ou que tu percebes que estão implícitos na.. no que elas fazem como opção para serem alfabetizadoras?**

10.1 Tu não consegue me dizer o nome de nenhum agora?

**11. Quais as atividades de escrita e de leitura que são propostas no Curso de formação que você faz, você consegue lembrar?**

11.1 Que tipos de atividades os formadores dão pra vocês no PROFA como exemplo de atividades de escrita e de leitura que podem ser desenvolvidas com as crianças de seis, sete e oito anos?

11.2 Não existe orientação sobre atividade escrita espontânea?

11.3 E as atividades de leitura?

**12. Quais as características, ou as ações, as atitudes que devem ter um aluno para ele ser considerado leitor e também um escritor? Via as orientações que o PROFA te deu?**

## APÊNDICE C – Documento Orientador para a escrita das Narrativas de Formação

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO – DINTER  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DRA. RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA  
PESQUISADORA: PROF<sup>a</sup> MSC. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO

### ORIENTAÇÕES PARA CONSTRUÇÃO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA: **O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES DO PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCREVENDO”**: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

O **Memorial** é um texto autobiográfico que descreve a trajetória acadêmico-profissional do(a) professor(a), destacando as experiências mais significativas permitindo avaliar cada etapa vivida. Deve ser redigido na primeira pessoa do singular e na forma de texto narrativo.

O texto concernente a este Memorial de Formação deverá ser escrito num caderno fornecido pela Pesquisadora. O tempo destinado à escrita da narrativa será no local e turno de trabalho das professoras, que serão liberadas de suas respectivas salas de aula por um tempo de quatro dias em semanas diferentes cada, podendo esse tempo ser prorrogado ou diminuído caso necessário; ficando sob a responsabilidade da Pesquisadora com apoio e supervisão da Coordenadora da Escola a sala de aula dos professores que estiverem desenvolvendo essa Atividade.

Este Memorial deverá ser elaborado com ênfase nos processos de constituição da sua formação e prática alfabetizadora. Nele, portanto, poderão ser incluídos os três seguintes itens para dar conta de apresentar esse processo:

**1. Minha história, ou Meu processo de formação de professora alfabetizadora**, aqui você deverá narra todo o seu percurso de formação inicial e continuada dando destaque aos momentos que você lembrar e considerar que foram decisivos e importantes para sua formação como alfabetizadora.

Destaco pontos/questões que podem ajudá-la a iniciar/construir seu texto narrativo porque ajudam a organizar as informações e a lembrá-las também:

Quando, onde e como você iniciou sua vida escolar?

Como foi feita sua opção profissional pela docência e quais os Cursos de Formação Inicial que você fez?

Como se deu sua formação universitária e a relação desta com sua docência em alfabetização?

Após a formação inicial e inserção nas classes de alfabetização, você sentiu necessidade de mais formação?

Conte como se deu esse momento: em que aspectos você sentiu mais necessidades de saberes voltados à alfabetização?

Se houve necessidade, informe quais os cursos (e se possível conteúdos) realizados na formação continuada você considera que foram relevantes e decisivos para suprir suas necessidades de professora alfabetizadora.

Acrescente aquilo que você julgar necessário e que não foi solicitado aqui.

**2. Minha história de vida profissional no que concerne à alfabetização**; nesse tópico narre como se deu sua inserção na docência e destaque os aspectos voltados para a sua formação de alfabetizadora:

Como, quando e onde foi alfabetizada?

Como se deu e se dá sua relação com a leitura e a escrita de textos na vida escolar? Como foi sua inserção na rede municipal e na docência com as classes de alfabetização?

Há quanto tempo você atua na área?

Foi opção sua essa atuação?

Qual o seu sentimento em relação a sua atuação docente com a alfabetização?

Quais os autores que você utiliza para orientar sua prática alfabetizadora? E se possível cite-os e coloque logo em seguida quais saberes eles lhe ajudaram a construir.

**3. Meus saberes sobre a Área de Leitura, Escrita e Alfabetização de crianças e a minha atuação docente:** Baseando – se na sua prática de sala de aula, narre o que para você significa:

Estar alfabetizado? Como você sabe que seu aluno está alfabetizado, quais as características?

Como você desenvolve as aulas que têm o objetivo de ensinar a ler?

Como você desenvolve as aulas que têm o objetivo de ensinar a escrever?

Neste ano quantos alunos chegaram lendo e escrevendo e o que você tem feito para conseguir que aqueles que chegaram aquém avancem?

Quantos alunos da sua sala já estão lendo? Liste as atitudes que esses alunos possuem para que você possa afirmar isso.

Quantos alunos da sua sala já estão escrevendo? Liste as atitudes que esses alunos possuem para que você possa afirmar isso.

Acrescente por favor, aquilo que você achar conveniente e não foi solicitado aqui.

MUITO OBRIGADA!!!!

Profª Vanja Maria Dominices Coutinho  
Departamento de Educação I - UFMA

APÊNDICE D – Questões da entrevista com as Professoras

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO – DINTER**  
**ORIENTADORA:** Prof<sup>a</sup> Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa  
**PESQUISADORA:** Vanja Maria Dominices Coutinho  
**TÍTULO DA PESQUISA:** O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES DO PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRIVENDO”: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

**QUESTÕES DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

**DATA:** \_\_\_\_\_

**LOCAL:** Própria Escola

**4. Minha história e o meu processo de formação de professora alfabetizadora**

Qual o seu nome?

Quando, onde e como você iniciou sua vida escolar?

Qual sua formação em nível médio e superior?

Como se deu sua formação universitária e qual a relação desta com sua docência em alfabetização? Quais disciplinas e conteúdos você acha que contribuíram para subsidiar seu trabalho com a alfabetização? Você acha que o Curso Superior que você cursou te deu embasamento para tanto? Explique.

Após a formação inicial e sua inserção nas classes de alfabetização, você sentiu necessidade de mais formação? Comente.

Conte como se deu esse momento: em que aspectos você sentiu mais necessidades de saberes voltados à alfabetização? Quais saberes?

Como você tem suprido essas necessidades?

Se houve necessidade, informe quais os cursos (e se possível conteúdos) realizados na formação continuada você considera que foram relevantes e decisivos para suprir suas necessidades de professora alfabetizadora.

Você acha que há necessidade de investir na Formação Continuada? Porquê?

Quais os saberes que você considera que são imprescindíveis para um alfabetizador?

**5. Minha história de vida profissional no que concerne à alfabetização -**

Como, quando e onde foi alfabetizada?

Como se deu e se dá sua relação com a leitura e a escrita de textos na vida escolar?

Como foi feita sua opção profissional pela docência?

Como foi sua inserção na rede municipal e no Alberto Pinheiro?

Como foi sua inserção na docência com as classes de alfabetização?

Em quais séries você já atuou?

Há quanto tempo você atua na área de alfabetização?

Foi opção sua essa atuação?

Você ao assumir o cargo de Alfabetizadora se achava preparada para lidar com as classes de alfabetização no que diz respeito a como alfabetizar crianças?

Quais os autores que você utiliza para orientar sua prática alfabetizadora?

Cite-os e diga quais saberes eles lhe ajudaram a construir.

Como você se sente em relação a sua atuação docente com a alfabetização, (segura ou insegura? Porquê?



Qual a pessoa que mais lhe dá orientações sobre o trabalho com a alfabetização aqui na Escola?

Essas orientações são suficientes para você planejar e desenvolver seu trabalho docente?

Há quem você recorre quando sente dificuldades em relação ao seu trabalho de alfabetizadora?

Que contribuições as suas colegas de trabalho deram para sua atuação docente?

Você fez o PROFA?

Você sente desejo em fazer o PROFA?

Quais as contribuições teóricas que o PROFA trouxe para sua prática docente de alfabetizadora ?

Você acredita que as orientações do PROFA estão na sua sala de aula? Porquê? Como?

Quais as atividades de escrita e de leitura que são propostas no Curso de formação que você fez, você consegue lembrar? Que tipos de atividades os formadores dão pra vcs no PROFA como exemplo de atividades de escrita e de leitura que podem ser desenvolvidas com as crianças de seis, sete e oito anos?

## **6. Meus saberes sobre a Área de Leitura, Escrita e Alfabetização de crianças e sua relação com a minha atuação docente:**

Baseado – se na sua prática de sala de aula, narre o que para você significa:

Estar alfabetizado? Como você sabe que seu aluno está alfabetizado, quais as características?

Como você desenvolve as aulas que têm o objetivo de ensinar a ler? Conte a metodologia utilizada.

Como você desenvolve as aulas que têm o objetivo de ensinar a escrever? Conte a metodologia utilizada.

No ano passado quantos alunos chegaram lendo e escrevendo na sua sala de aula e quantos não?

Como você chegou a essa conclusão?

O que você fez para conseguir que aqueles que chegaram aquém avançassem?

Quantos alunos da sua sala saíram lendo? Liste as atitudes que esses alunos possuem para que você possa afirmar isso.

Quantos alunos da sua sala saíram escrevendo? Liste as atitudes que esses alunos apresentaram para que você possa afirmar isso.

O ambiente físico desta Escola pode trazer conseqüências para o desenvolvimento do seu trabalho com a alfabetização? Quais?

Como você tem resolvido os problemas ocasionados pelo barulho intenso da escola?

Quais as características, ou as ações, as atitudes que devem ter um aluno para ele ser considerado leitor e tb escritor?

## **7. Minha atuação docente:**

Enumere as principais dificuldades que você vem sentido em relação ao seu trabalho com as classes de alfabetização.

Como são realizados os planejamentos aqui na Escola com os professores do vespertino?

Quais as características que vocês elegerão para considerar que esse aluno é alfabetizado, vocês chegaram a discutir?

Não existe orientação sobre atividade escrita espontânea?

Quando eu estava fazendo as Observações, e tive que tomar conta da sua sala de aula você me recomendou que não deixasse os alunos copiarem as palavras da atividade de escrita junto comigo, que só deixasse depois. Porque você me fez essa recomendação?

Porque eles não deveriam copiar junto comigo, mas, só depois que todas as palavras fossem escritas no quadro?

APÊNDICE E - Questões da entrevista com a Coordenadora do PROFA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
DOUTORADO INTERSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO – DINTER  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DRA. RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA  
PESQUISADORA: PROF<sup>a</sup> MSC. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO  
TÍTULO DA PESQUISA: O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE  
ALFABETIZADORES DO PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E  
ESCREVENDO”:** pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

**QUESTÕES ENTREVISTA ABERTA COM A COORDENADORA DO PROFA**

1. Como foi criado? E quando?
2. Quais os documentos que dão suporte ao Programa na Rede?
3. Quem forma os Formadores? Como eles se constituem Formadores?
4. Como no início foi pensada a Proposta de Formação dos Alfabetizadores? Quais as mudanças que aconteceram de lá para cá? Explique a evolução do processo até aqui.
5. Quais são os autores que fundamentam a Proposta?
6. Qual a concepção de alfabetização da Proposta?
7. Quais autores dão embasamento às questões voltadas para o trabalho pedagógico com a Leitura? Fale sobre as contribuições retiradas para a proposta.
8. Quais autores dão embasamento às questões voltadas para o trabalho pedagógico com a Escrita? Fale sobre as contribuições retiradas para a proposta.
9. Todos os professores alfabetizadores fazem ou fizeram o PROFA? É obrigatório para atuar no 1º Ciclo do Ensino Fundamental?
10. Quem faz as formações? Conte-me como vocês realizam as formações continuadas junto aos professores, relate a metodologia adotada para socialização/apropriação dos conteúdos da Proposta pelos professores.
11. Como até aqui vocês avaliam o desenvolvimento da Proposta na rede? Qual a resposta concreta da formação em relação à ação dos professores? Quais os reflexos da formação específica para a atuação dos professores alfabetizadores?

Muito Obrigada!!!!

APÊNDICE F – Relatório parcial entregue aos participantes da pesquisa

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM EDUCAÇÃO – DINTER**  
**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DRA. RAQUEL LAZZARI LEITE BARBOSA**  
**PESQUISADORA: PROF<sup>a</sup> MSC. VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO**  
**TÍTULO DA PESQUISA: O PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE**  
**ALFABETIZADORES DO PROGRAMA “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E**  
**ESCREVENDO”**: pressupostos teóricos, práticas pedagógicas e contradições

## **RELATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES DE SALA DE AULA: PERCEPÇÕES E SUGESTÕES**

### **O que busquei nas OBSERVAÇÕES**

#### **1. O Ambiente Físico e Pedagógico da Escola**

##### **No Ambiente Físico**

O ambiente físico é extremamente impróprio, pois a proximidade entre uma sala e outra e as deficiências das divisórias entre as mesmas permite o livre trânsito do som entre as salas, tornando o ambiente sonoro completamente negativo para a realização das atividades reflexivas próprias das salas de aula de crianças em fase inicial de construção da escrita. Foi possível perceber a negatividade do ambiente, a partir dos momentos em que apenas contemplei o trabalho da professora durante as tardes, como quando assumi as turmas para que as professoras escrevessem as narrativas de formação, nesta última oportunidade senti na pele o esforço enorme que fazem professoras e alunos para se comunicarem entre si, os alunos da Prof<sup>a</sup> Leutres são nesse contexto os mais prejudicados, porque a comunicação nessa sala é a mais inviável de toda a escola, uma vez que fica no centro e as divisórias por conta do calor, segundo me relataram as professoras e a Coordenadora ficam quase sempre abertas entre as salas; cheguei a contemplar o desânimo/desespero de um menino que se esforçava para refletir sobre a atividade proposta e não conseguia, dado o enorme barulho do momento, além de sentir o desgaste mental e físico gerado nas professoras, vez que estava literalmente no lugar delas, o que ocasionou no meu caso, e acredito no delas também, abortar algumas atividades interessantes por não ter a menor condição de concentração e interesse por parte das crianças, acredito que esse fator contribui

sobremaneira para o comportamento agressivo de alguns alunos da Prof<sup>a</sup> Leutres. Assim, dentro desse quadro e realidade, sugiro:

- Manter sempre as divisórias fechadas entre as salas;
- Arrumar os ventiladores (mutirão com os pais);
- Trocar os alunos de 08 anos para a turma da frente, no lugar das crianças de 06 anos, lá atrás é mais reservado, estas crianças menores necessitam mais de silêncio e poucas interrupções;
- Utilizar se possível as salas lá depois da cozinha para garantir que a sala onde fica a Prof<sup>a</sup> Leutres fique sem alunos, usá-la para as Atividades Coletivas e aquelas fora da sala individualmente por cada professora, porque utilizar a entrada da Escola para realizar tal atividade prejudica o andamento das outras salas e daquela que a está utilizando, porque não há privacidade suficiente para a concentração e reflexão necessárias ao ambiente de aprendizagem;
- A atividade Coletiva Inicial poderia acontecer com todos os alunos, mas é conveniente que na maioria das vezes ela aconteça em cada sala porque me pareceu que ela faz parte da rotina diária, e como toda atividade de rotina tem um propósito e deve se articular com a seguinte, eu percebi que o fato de acontecer fora com um único recurso didático de apoio na hora de articulá-la com a próxima atividade, acabou perdendo o sentido por não se dispor do recurso na sala para fazer a ligação e servir de apoio aos alunos nas suas construções.

### **No Ambiente Pedagógico**

- Busquei a Rotina Pedagógica de trabalho das Professoras destacando os momentos do trabalho com a Leitura e a Escrita, consegui captar os momentos da rotina: **Atividade Coletiva** - Leitura de Texto pelos professores; **Atividade de escrita** – sempre relacionada com um texto lido no dia ou dias anteriores em forma de lista no caderno ou alfabeto móvel; **Merenda/Recreio**; **Atividade com as outras áreas do conhecimento** com o livro didático ou um recurso didático – explicação oral da temática e responder exercício livro didático ou construção com material dourado; **Cópia da agenda e saída**.

Para a Pesquisa serão analisadas as Atividades relacionadas ao ensino da Leitura e da escrita captados na rotina de cada professora, estabelecendo uma relação entre a sua formação/compreensão/objetivação desses objetos de ensino-aprendizagem na prática docente.

- Acompanhamento Pedagógico dos professores, duas professoras não fizeram PROFA; não acompanhei os momentos de planejamento, quase não estive na Escola nas sextas-feiras, e quando estive não aconteceu nenhuma reunião, a não ser um dia em que estive quando vi as professoras dizendo que o plano já estava pronto e que iriam embora, elas me mostraram o plano, mas eu não o analisei, só o vi rapidamente.

- Acompanhamento nas salas de aula – alguns equívocos que já consegui identificar e alguns encaminhamentos para avanços, são:

- As professoras não conseguem se colocar no lugar do aluno ao ponto de perceber se as atividades propostas são pertinentes para gerar as aprendizagens (as considerações que aqui faço são sempre na perspectiva do ensino – aprendizagem da leitura e escrita em língua portuguesa, vejam alguns exemplos e encaminhamentos.

Nos momentos de leitura, sempre quem ler é o adulto, as crianças não são desafiadas a fazê-lo. O mesmo acontece na escrita, elas são chamadas a escrever somente quando se pergunta com que letra começa, mas quem vai experimentando, pensando, e escrevendo é a professora, as crianças só contemplam, porque as crianças só são autorizadas a “escrever” (na verdade copiar) no final, quando todas as palavras da lista já estiverem escritas pela professora no quadro branco; tornando essa atividade em mera ação para as crianças, não sendo escrita, mas cópia, transcrição, porque não há reflexão, erro e acerto. Porque se elas fossem desafiadas a fazer sozinhas no quadro, no caderno com o alfabeto móvel, ou mais que isso, se fossem desafiadas a escrever textos inteiros, pensando, colocando, errando, recolocando, aí sim, estariam escrevendo. Mesmo que a professora fizesse isso no coletivo permitindo que as crianças escrevessem no seu caderno para depois escrever a palavra no quadro e solicitar correções, gerariam uma situação de aprendizagem riquíssima.

- O que se “escreve” na escola – estão limitando o ato de escrever a construção de listas conforme o relatado a pouco, (essa é a atividade mais desenvolvida) Outras são: a cópia da agenda e as respostas colocadas no livro didático;
- Não estão sendo realizadas atividades de leitura para as crianças, sempre o professor é o escriba. Com raras exceções às crianças na hora do recreio, são dados livros de histórias infantis para lerem, mas nem todos o fazem. Eu percebi que muitas crianças já sabem ler, mas a eçlas não são oportunizados momentos para tal. É necessário deixar quem já sabe ler, fazer os exercícios sozinho e dar atenção individualizada para aquela minoria que precisa de ajuda;

- É necessário também lembrar aqui da problemática do ambiente sonoro na Escola, isto inviabiliza muitas atividades ricas de reflexão.

São Luis, 25 de janeiro de 2010

---

Profª Msc. Vanja Maria Dominices Coutinho

ANEXOS

## ANEXO A – Pauta I do Curso de formação do PROFA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
FORMAÇÃO CONTINUADA DO 1º CICLO DE APRENDIZAGEM

### PAUTA 1

*É melhor tentar e falhar, que preocupar-se e ver a vida passar;  
é melhor tentar, ainda que em vão, que sentar-se fazendo  
nada até o final. Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias  
tristes em casa me esconder. Prefiro ser feliz embora louco,  
que em conformidade viver [...]*

(Martin Luther King)

#### OBJETIVOS

- ✓ Favorecer um trabalho didático e pedagógico que viabilize relação de solidariedade, companheirismo e trabalho coletivo no grupo;
- ✓ Criar um contexto favorável para a aprendizagem de todos;
- ✓ Apresentar e discutir as expectativas de aprendizagem relacionadas com o processo;
- ✓ Estabelecer combinados com o grupo e sensibilizar os Cursistas para a importância do registro escrito;
- ✓ Apresentar a estrutura da ampliação do Ensino fundamental e suas implicações.

#### ATIVIDADE 1 ( 20' )

Apresentação do Formador e dos Cursistas.

Os Cursistas deverão dizer o nome e o segmento em que trabalham.

#### ATIVIDADE 2 (10' )

Ler os objetivos da pauta.

#### ATIVIDADE 3 (15' )

Sobre a atividade permanente de Leitura em voz alta.

- Explicar que é uma proposta para todo início de trabalho. A proposta de leitura de um texto feita pela Formadora consiste em ler diferentes gêneros, especialmente os literários, com a finalidade de *divertir, refletir, comover, deleitar, apreciar, aprender mais, contribuir de alguma forma para a ampliação do universo cultural, para compartilhar uma boa história, e, também, para desenvolver comportamento leitor.*

- Leitura em voz alta

Uma pescaria inesquecível (James P. Lenfestey )



**ATIVIDADE 4 (20')**

Sobre o registro do dia.

- Explicar que o registro das atividades do dia se constituirá como uma importante ação, pois nele constará as informações provenientes do trabalho diário com os diferentes conteúdos e atividades que serão realizadas.
- Explicar que, esse registro poderá ser feito individualmente, em dupla ou trio, conforme for o número de Cursistas na sala.
- O registro se constituirá num instrumento de avaliação.

**ATIVIDADE 5 (15')**

Contrato didático.

- Explicar o valor pedagógico do contrato e dizer que, a partir do momento que se forma um grupo de trabalho – no caso um grupo de formação de professores – é necessário que as regras de funcionamento desse grupo sejam discutidas e combinadas por todo que dele fazem parte. O contrato didático representa o conjunto de regras que regulam, entre outros aspectos, as relações que os Cursistas e a Formadora mantêm com o conhecimento e as atividades propostas.
- Esse tipo de “contrato” expressa as condutas específicas que os Cursistas esperam da Formadora, e o esta espera dos Cursistas.

**ATIVIDADE 6 (20')**

Expectativa de aprendizagem das Cursistas em relação à formação.

- A Formadora deverá explicar que as expectativas de aprendizagem são as competências que se espera que sejam progressivamente construídas pelo Cursista no percurso das formações;
- A Formadora entregará folhas em branco para que, em dupla, as cursistas explicitem duas expectativas em relação a formação e depois afixem na folha de papel pardo exposta na sala.. Nesse momento o formador não fará considerações a respeito. A formadora faz a leitura de todas as expectativas sem comentários, pois esse registro ficará até o final da formação para futuras comparações.

**ATIVIDADE 7 (20')**

Apresentação em transparência sobre a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, segunda orientações da MEC e a estrutura da Rede (Ciclos).

**ATIVIDADE 8 (60')**

- Responder o questionário em sala.

**ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS**

- Leitura do texto “Na escola aos 6 anos”  
Fonte: [www.novaescola.org.br](http://www.novaescola.org.br)



## ANEXO B – Pauta III do Curso de formação do PROFA

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
FORMAÇÃO CONTINUADA DO 1º CICLO DE APRENDIZAGEM  
PAUTA III

### Concepções de Alfabetização

"[...]o aspecto central da função pedagógica da Escola se constitui na função alfabetizadora. Não é tarefa exclusiva da escola visto que as pessoas se alfabetizam não somente dentro dela (na medida em que participem de culturas alfabetizadas). Mas é tarefa central da escola, enquanto responsável em assegurar que esse processo possa ser cumprido em todos os indivíduos."  
Mirta Castedo

#### **OBJETIVOS:**

- Discutir a concepção de alfabetização em contexto de letramento.
- Discutir a Alfabetização a partir da organização da escolaridade em ciclo.

#### **CONTEÚDOS:**

- Alfabetização na perspectiva da escolaridade em ciclo.
- Concepção de alfabetização em contexto de letramento.

#### **PROPOSTA DE ATIVIDADE:**

**ATIVIDADE 01** – Leitura em voz alta

**ATIVIDADE 02** – Socialização da atividade não presencial: Exposição pelos professores de seus relatos de experiências enfocando os aspectos definidos pela política de ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos. O foco é visualizar a prática dos professores no que se refere ao trabalho com as diversas áreas.

#### **IMPORTANTE:**

**O formador deverá receber(neste encontro ou no próximo) os relatos de experiências para dar suporte a outras pautas da formação.**

**ATIVIDADE 03** – Levantamento de conhecimentos prévios.

Perguntar aos professores:

- **Em que consiste uma proposta de alfabetização na organização da escolaridade em ciclo?**
- **Como você tem garantido uma Alfabetização em contexto de letramento?**

Registrar as concepções dos professores no quadro, para confrontá-las posteriormente após a leitura do texto da Emilia Ferreiro.

#### **IMPORTANTE:**

**O foco desta discussão consiste em saber como o professor tem trabalhado: Práticas de leitura e de escrita com vistas ao desenvolvimento do conhecimento sobre o sistema de escrita e a linguagem que se usa para escrever; diversidade textual; organização da rotina com foco nas modalidades; planejamento com foco nas capacidades.**

- Registro das discussões no quadro, pelo formador.

**ATIVIDADE 04** – Discussão do capítulo do livro : “Com todas as letras” (Emília Ferreiro).

- Dividir a turma em 5 grupos
- Pedir aos professores que leiam o fragmento “Aspectos qualitativos da Alfabetização” (pág. 15 à 32), do livro Com todas as letras de Emília Ferreiro e discutam a proposta da autora para a concretização de uma alfabetização qualitativa, confrontar a proposta da Profª. Emília com a dos professores.

**IMPORTANTE:**

**O formador deverá fazer a leitura do texto “Aspectos qualitativos da Alfabetização” para potencializar as discussões. Estudar principalmente, os aspectos que a autora elenca para consolidação de uma proposta de alfabetização qualitativa.**

**ATIVIDADE 05** – Apresentação em transparência das Concepções de Alfabetização em contexto de letramento a partir da escolaridade em ciclo de aprendizagem (tomar como referência a Proposta Curricular da Rede).

- Exposição em transparência pelo formador.

ASPECTOS	
CAPACIDADES	<p>Capacidades relacionadas ao domínio do código alfabético e à linguagem que se usa para escrever.</p> <p>Caráter progressivo das capacidades fortalece o planejamento coletivo, refletindo a concepção de ciclo.</p> <p>Desenvolvimento simultâneo da base alfabética e da linguagem que se usa para escrever.</p>
PLANEJAMENTO	
ORGANIZAÇÃO DO TEMPO DIDÁTICO	<p>Opção pelas modalidades organizativas como meio para otimizar o trabalho didático com a língua portuguesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades permanentes de alfabetização (com foco na leitura e na escrita);</li> <li>• Atividades permanente de leitura feita pelo professor ( com vistas a contribuir com o desenvolvimento do comportamento leitor do aluno);</li> <li>• Seqüências de atividades (trabalho com os gêneros textuais);</li> <li>• Projetos de leitura e escrita</li> </ul>
Rotina	

CONTEÚDOS	Conteúdos precisam garantir a construção(simultânea) da base alfabética e o domínio da linguagem que se usa par escrever.
AValiação	Os critérios de avaliação da III etapa correspondem aos critérios do ciclo. Assim, os <b>professores do ciclo</b> devem ter esses critérios como referencia.
APRENDIZAGEM	Valoriza os conhecimentos prévios dos alunos(hipóteses de escrita).  Atende às necessidades de aprendizagem dos alunos(atividades de leitura para alunos não alfabetizados; atividades ortográficas para os alunos que já construíram a base alfabética e já colocam essas questões)  Conteúdos precisam garantir a construção da base alfabética e o desenvolvimento da linguagem que se usa para escrever.

#### ATIVIDADE NÃO PRESENCIAL

- Pedir aos professores que elaborem um relato de experiência sobre o grupo de apoio didático. Este material servirá de suporte para pauta sobre grupo de apoio didático.

#### **IMPORTANTE:**

**O formador deverá organizar um suporte de acompanhamento das atividades não presenciais para os professores.**

## ANEXO C – Pauta 8 do Curso de formação do PROFA

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUIS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDENCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL  
FORMAÇÃO CONTINUADA DO 1 CICLO

### PAUTA 8

#### Avaliação da aprendizagem

*O processo de avaliação do resultado escolar dos alunos e alunas está profundamente marcado pela necessidade de criação de uma nova cultura sobre avaliação, que ultrapasse os limites da técnica e incorpore em sua dinâmica a dimensão ética. (Maria Teresa Esteban)*

#### OBJETIVOS

- ✓ Perceber a avaliação da aprendizagem como veículo transformador da ação realizada;
- ✓ Reconhecer o registro reflexivo como instrumento de apoio à prática pedagógica;
- ✓ Comparar formas de registro reflexivo e síntese conclusiva;
- ✓ Elaborar registro reflexivo e síntese conclusiva, de forma clara e concisa, de acordo com as capacidades previstas para a Etapa.

#### CONTEÚDO

- ✓ Avaliação de aprendizagem como veículo transformador da ação realizada;
- ✓ Registro reflexivo como instrumento de apoio a prática pedagógica;
- ✓ Síntese conclusiva de acordo com as capacidades previstas para a etapa;
- ✓ Parâmetros de avaliação AD • D • ED

#### Atividade 1 - Leitura em voz alta (10')

A menina e o pássaro encantado (Rubem Alves)

#### Atividade 2 – Socialização da atividade não presencial da pauta 07 (15')

#### Atividade 3 - Levantamento de conhecimentos prévios (15')

#### Encaminhamento

A formadora deverá perguntar ao grupo:

- ✓ Como você tem realizado a avaliação diagnóstica contínua e formativa no espaço de sala de aula;
- ✓ Quais critérios você tem utilizado para avaliar seus alunos.

#### Atividade 4 – Leitura em grupo (30')

Após o registro, a turma será dividida em pequenos grupos, e farão a leitura do texto “Avaliação” (PCN Introdução, p. 81- 89)

#### Encaminhamento

Cada grupo ficará com uma seção do texto para realizar a leitura e destacar o que foi mais abrangente. Em seguida, uma pessoa de cada grupo fará a socialização do segmento ao qual ficou responsável. Confrontar as respostas dadas pelos professores, com o conteúdo do texto.

**Importante:**

A formadora finaliza, fazendo considerações a respeito da importância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

**Atividade 5 – Análise de síntese conclusiva.**

*Leitura dos elementos que fazem parte do processo de avaliação no Ciclo de Aprendizagem (Caderno de registro, síntese conclusiva, parâmetros ED,D,AD) relacionados as capacidades trabalhadas para a Etapa. Não esquecer a caderneta e o boletim.  
Pedir que as professoras relatem como tem realizado a síntese conclusiva dos seus alunos, baseadas nos parâmetros recomendados pelo Ciclo.*

Apresentar em transparência, uma  <sup>síntese</sup> conclusiva real em sala de aula, feito por uma professora da rede, sem mencionar escola ou professor e outra de forma adequada (a recomendada pela equipe do Ciclo). As cursistas deverão identificar qual das duas produções é a mais adequada. Qual das duas abrange aspectos que realmente levarão diagnosticar o que o aluno aprendeu no decorrer do ano letivo. Apresentar algumas orientações para o registro reflexivo, bem como os parâmetro AD, ED, D da Etapa.

**Atividade 6 – Devolutiva da Provinha Brasil (60')****Encaminhamento**

A formadora apresenta resultados da Provinha Brasil, a partir do relatório elaborado pela equipe do PROFA, fazendo uma reflexão sobre os aspectos didáticos-pedagógicos.

**ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS (15')**

Listar no caderno de registro os Projetos realizados ou que gostaria de realizar com seus alunos. Trazer próximo encontro.

**ANEXO D – Avaliação Final da Formação para Professores do I Ciclo****AVALIAÇÃO FINAL DA FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DO 1º CICLO**

FORMADOR: \_\_\_\_\_ DIA DE FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_ TURNO: \_\_\_\_\_

*Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.*

*Rubem Alves*

01- De que maneira a Formação contribuiu para a sua prática pedagógica?

02- Descreva de forma breve o que mudou na sua prática a partir da Formação, considerando:

a) Concepção de Alfabetização

b) Planejamento

c) Avaliação

d) Atendimento às crianças com dificuldades de aprendizagem

03- Que dificuldades você ainda teria para pôr em prática a metodologia sugerida no curso?

- Trabalho com as capacidades
- Planejamento coletivo
- Registro de avaliação de aprendizagem
- Atuação no grupo de apoio didático
- Outros \_\_\_\_\_

04- Como você avalia o material didático utilizado no curso:

- Muito Bom     Bom     Regular

Justifique sua resposta. \_\_\_\_\_

05- Avalie de forma breve a atuação da formadora de sua sala, com base nos seguintes aspectos:

a) Didática \_\_\_\_\_

b) Domínio de conteúdos \_\_\_\_\_

c) Relação Formador / Cursista \_\_\_\_\_

06- Que sugestões você daria para melhorar a prática de formação dos professores alfabetizadores?

07- Os conteúdos trabalhados nesta formação atenderam suas expectativas? Justifique.

08- Se necessário, registre outras sugestões.