

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UM ESTUDO NO PORTAL DA AMAZÔNIA – PRÁXIS–ALFA

MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA), JURACY MACHADO PACÍFICO (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA).

Resumo

O trabalho apresenta o resultado dos estudos desenvolvidos a partir do projeto "A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras: um estudo no Portal da Amazônia", que teve por objetivo analisar o impacto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras que atuam nas classes do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), nas escolas estaduais, no município de Vilhena. O programa analisado, O PROFA, era destinado a atender prioritariamente professores e professoras que alfabetizavam, tanto crianças, como adultos. A partir de uma abordagem qualitativa e tendo como fonte de coleta dos dados empíricos a pesquisa documental, a observação e o grupo focal, descreve – com base no trabalho pedagógico – saberes mobilizados pelas professoras alfabetizadoras em situações do cotidiano da sala de aula. Com base na observação foi possível desenvolver registros, *in loco*, sobre as experiências cotidianas das professoras, sujeitos deste estudo, e apreender os significados por elas atribuídos às suas realidades e às suas próprias ações. Os dados mostram que a prática docente exige ação e decisão o tempo todo e que para isso as professoras precisam mobilizar diferentes saberes na tentativa de agir e decidir com maior precisão. Observa que saberes importantes propostos pelo Programa, tais como o planejamento didático que considere os saberes já construídos pelos alunos e alunas, a realidade sócio-cultural real das crianças e a elaboração de uma rotina semanal que equilibre diferentes modalidades organizativas, ainda não estão totalmente presentes no trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras.

Palavras-chave:

Formação docente, Alfabetização, Ensino e Aprendizagem.

1. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES (PROFA) EM VILHENA: abordagens iniciais

Este estudo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida a partir do projeto "A prática pedagógica de professoras alfabetizadoras: um estudo no Portal da Amazônia - PRÁXIS-ALFA", aprovado e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que teve como principal objetivo analisar o impacto do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras que atuam nas classes de Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), na área urbana do município de Vilhena/RO.

Em 2001, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (atual Secretaria de Educação Básica) elaborou o PROFA, para ser executado em parceria com as secretarias de educação dos estados e dos municípios, com as universidades e as escolas públicas e privadas de formação para o Magistério ou com as organizações não-governamentais, e destinava-se a atender prioritariamente docentes que alfabetizavam.

Após a divulgação do programa para todo o país, a Secretaria Estadual de Educação de Rondônia aderiu ao PROFA e o implantou, através de suas Representações de Ensino (REN), em todo estado. Em Vilhena, sede de uma das REN, o programa foi organizado e assegurou - no período de 2002 a 2005 - a participação de todos os docentes que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

De acordo com a Coordenadora Geral do Programa em Vilhena-RO, este trabalho representou o principal investimento na formação docente por parte da REN e o que também demandou um grande esforço de todos os envolvidos, seja das formadoras ou das professoras cursistas, apesar de desconhecer estudos da SEDUC acerca dos resultados.

Foi partindo desse ponto e sustentadas pelo nosso interesse acerca das políticas públicas para formação docente, o que já foi objeto de análise em pesquisa realizada por Tamboril (2005), que consideramos relevante refletir sobre os impactos deste programa junto ao sistema público de ensino na cidade de Vilhena-RO.

Algumas questões nortearam esta trajetória investigativa: como as professoras que participaram do PROFA se percebem na condição de professoras alfabetizadoras? O que, como e em função de que ocorreram mudanças nas práticas docentes? Como se dá ou se deu o processo de transposição didática? Que saberes revelam as professoras alfabetizadoras participantes do PROFA e como mobilizam estes saberes? Como é realizado o planejamento? As professoras têm espaços para continuar aprendendo, refletindo sobre seu trabalho?

A pesquisa possibilitou analisarmos o impacto do PROFA no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras alfabetizadoras que atuam nas escolas estaduais no município de Vilhena. Também foi possível levantar os benefícios trazidos pelo Programa para a formação das professoras alfabetizadoras em relação aos processos envolvidos no ensino da leitura e escrita visando à aprendizagem dos alunos e alunas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para coleta dos dados empíricos elegemos como fonte de informação: a pesquisa documental, a observação participante e o grupo focal. Na organização do material empírico, optamos, entre outras, pela análise de conteúdo, tendo como principal referência às contribuições de Laurence Bardin. (1977/1995).

Quanto à observação, primeiramente solicitamos a autorização das escolas por parte das direções. Depois fizemos uma boa conversa com cada uma das professoras de todas as escolas. Algumas professoras, colaboradoras em potencial da pesquisa, não aceitaram participar, e cada uma buscou nos convencer de que não contribuiria muito com a pesquisa. Entendemos a situação, agradecemos e trabalhamos com as que aceitaram.

A pesquisa de campo - observação - foi realizada em todas as escolas da rede estadual urbana que trabalhavam com CBA. Ao todo foram nove escolas que colaboraram, espalhadas pela cidade: algumas mais centrais e outras bem retiradas, nos bairros mais distantes. Colaboraram com as observações 19 professoras alfabetizadoras. Para a realização dos Grupos Focais (Cruz-Neto; Moreira; Sucena, 2002; Gaskell, 2002) contamos com a colaboração de 13 professoras.

3. IMPACTOS DO PROFA NAS VOZES E NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Conforme Ofício nº 1908/06, Representação de Ensino - Vilhena/RO, de 05 de dezembro de 2006, o PROFA formou, no período do 2º semestre de 2002 a 2005, nove professoras formadoras e nove turmas, perfazendo um total de 187 professores formadas pelo Programa.

Em estudo realizado, *in loco*, nas escolas, no início de 2007, pelas pesquisadoras deste projeto, verificamos que o Estado atendia o ensino fundamental, com CBA, em nove escolas. Neste mesmo ano havia, nessas escolas, 44 turmas e 45 professoras atuando nas classes de CBA, incluindo I, II e III períodos. Dessas professoras, apenas 27 haviam cursado o PROFA. As demais, um total de 38 professoras lotadas nas séries iniciais, não haviam cursado. Assim, um número considerável de professoras e professores (142) que cursaram o PROFA não estava atuando em Classes de Ciclo Básico de Aprendizagem.

Visando apreender os impactos do PROFA na prática pedagógica dessas professoras alfabetizadoras, fomos a campo levantar informações que nos possibilitassem a leitura da realidade, e observamos o trabalho de 19 professoras. Também realizamos duas sessões de grupos focais: uma com a participação de sete e outra com a participação de seis professoras alfabetizadoras. Ao todo participaram dos grupos focais 13 professoras alfabetizadoras, dentre as quais 10 já haviam colaborado com as observações em sala de aula.

A partir desses procedimentos pudemos apreender as opiniões pessoais e coletivas das professoras alfabetizadoras acerca dos aspectos positivos e negativos relacionados à: estrutura, conteúdos e metodologias de desenvolvimento do programa. Identificamos também alguns saberes construídos pelas professoras alfabetizadoras como estas se percebem nessa condição, a de professoras alfabetizadoras.

Os dados coletados demonstram uma predominância de atividades que envolvem a leitura. Há, na verdade um desequilíbrio, pois verificamos um descompasso entre o número de atividades desenvolvidas: a maioria trabalhou muito mais com atividade de leitura. Em alguns casos raros houve um equilíbrio entre o número de atividades de leitura e escrita.

O gráfico 1 mostra este descompasso. Somando todas as atividades trabalhadas em todas as salas podemos ver que realmente o desequilíbrio entre os tipos de atividades desenvolvidas foi grande nas turmas observadas. No arquivo ANEXO1

De acordo com o PROFA, ou seja, com uma concepção construtivista, o desafio envolvido na ação de desenvolver um ensino ajustado a uma metodologia de resolução de problemas se expressa na elaboração do planejamento de situações de ensino e aprendizagem que possibilitem à criança bons problemas, que a coloque a pensar e a ajude a construir conhecimentos. Assim, as situações propostas para os alunos e as alunas precisam garantir intervenções pedagógicas adequadas às reais necessidades e possibilidades de aprendizagem de cada criança.

Uma prática voltada a isso significa que a professora alfabetizadora leve em consideração alguns aspectos, dentre eles: "planejar a ação a partir da realidade à qual se destina; antecipar possibilidades que permitam planejar intervenções com antecedência; priorizar o que é relevante para a solução dos problemas identificados e ter autonomia para tomar as medidas que ajudam a solucioná-los;". (BRASIL, 2001b, M2UET6[1]).

A elaboração de uma rotina semanal é um bom exemplo de planejamento. Conforme apresentada no Programa (BRASIL, 2001b, M2UET6: 15), a organização do trabalho pedagógico em uma rotina concretiza "[...] as intenções educativas que se revelam na forma como são organizados o tempo, o espaço, os materiais, as propostas e intervenções do professor".

Para planejar é preciso que as docentes compreendam quais são os objetivos que norteiam cada série/ano escolar, e depois que se reúnam com as demais colegas de trabalho para discutir, trocar idéias, experiências, combinar estratégias, traçar metas e objetivos a alcançar durante o ano letivo, bem como diagnosticar os conhecimentos de cada criança. Para o diagnóstico o PROFA orienta a realização de uma sondagem quando inicia o ano letivo e em períodos intercalados durante o ano escolar.

O Programa também estabelece quatro princípios didáticos significativos, mas que só fazem sentido se a docente possuir uma concepção de ensino e aprendizagem orientada pelo construtivismo. 1º) considera uma boa situação de aprendizagem quando os alunos e alunas precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa; 2º) a atividade organizada precisa assegurar aos alunos e alunas a terem bons problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir; 3º) se o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sociocultural real; 4º) a importância do trabalho coletivo, enfatizando que a organização da tarefa deve garantir a máxima circulação de informação possível na sala.

Neste aspecto torna-se mais relevante conhecer o que as crianças sabem e elaborar um planejamento pensando em uma boa proposta para organizar a classe de forma que os alunos e alunas fiquem agrupados de acordo com os níveis de saber e com os problemas que se quer colocar para eles e elas, ou seja, organizar agrupamentos produtivos. Quando não se compreende teoricamente o porquê dos agrupamentos e nem são organizados produtivamente, considerando as intervenções necessárias para cada aluno e aluna em função do que sabem e do que precisam saber, formamos agrupamentos bem conhecidos no discurso docente comum de que "o trabalho em duplas ou grupos só ajuda os alunos que não querem nada, que apenas colam".

Outra proposta que integra os materiais do PROFA, é a utilização de instrumentos funcionais de registro do desempenho e evolução de cada criança, bem como das ações pedagógicas que obtiveram êxito e as dificuldades apresentadas em sala de aula. O Programa discute a importância do Caderno de Registro, e assim privilegiou o uso deste no processo de formação dos/as professores/as alfabetizadores quando o curso acontecia.

As observações em sala de aula nos autorizam a afirmar que o diagnóstico de escrita se faz presente, embora saibamos que não de forma adequada, visto que coletivamente não é possível saber com precisão o que cada criança pensa sobre a escrita. Mas não é o caso de todas, pois três das professoras colaboradoras o realizam de forma adequada, ou seja, individualmente. O objetivo do diagnóstico de escrita é saber exatamente o que cada criança está pensando para que boas

intervenções possam ser elaboradas. Em se tratando de uma avaliação formativa, foi possível perceber que, mesmo as professoras não realizando um diagnóstico adequado, realizam uma avaliação com intenções formativas.

Se os diagnósticos são feitos de forma inadequada, estes não as ajudam a planejar boas situações de aprendizagem e as intervenções ficarão enfraquecidas. Ainda em consequência disso, os agrupamentos, quando feitos, também ficam comprometidos, pois como vimos, em sua grande maioria, os agrupamentos são burocráticos e não produtivos.

Nesse sentido, considerando uma abordagem construtivista, boas intervenções pedagógicas não são totalmente feitas, já que as professoras, na maioria das vezes, não consideram, no planejamento e na organização da sala, os saberes reais dos alunos, e/ou os saberes dos alunos reais. Não levam em conta, portanto, os diferentes ritmos e formas de aprendizagem, pois não diferenciam o tipo de atividade e nem o encaminhamento das mesmas.

Vimos que na organização dos conteúdos didáticos a maioria das professoras não elabora uma rotina semanal[2]. O que nos autoriza a fazer tal afirmação não é o fato de não ter nos mostrado suas rotinas, mas pelas atividades apresentadas.

Percebemos também que nas atividades desenvolvidas na semana a predominância de atividades voltadas à leitura (mais de 50% das atividades), o que também nos autoriza dizer que uma boa rotina poderia levar a professora a perceber esse fenômeno: a priorização de um tipo de atividade em detrimento de outra que é tão importante quanto. Mas mesmo as professoras que elaboram a rotina semanal, o que se evidenciou em apenas duas professoras, em uma delas há o problema do descompasso entre os tipos de atividades.

A rotina é um instrumento adequado para pensar e organizar as atividades a serem desenvolvidas durante a semana, onde as ações pedagógicas podem se concretizar significativamente de tal maneira que a professora organize a gestão do tempo, os espaços, as várias disciplinas, as atividades e as intervenções pedagógicas. Além disso, poderá planejar atividades a partir das diferentes modalidades organizativas[3] (Lerner, 2002): projetos, atividades permanentes, atividades seqüenciadas e independentes articulando o que se tem que trabalhar com a necessidade de aprendizagem de cada aluno/a, tendo como preocupação garantir a realização de todas as atividades e com diferentes gêneros textuais.

Quanto à organização dos conteúdos em diversas modalidades organizativas, percebemos que:

a) As atividades permanentes, como por exemplo, as leituras compartilhadas, estão presentes na programação da maioria das professoras. Observamos que quase todos os dias em que iniciam com as turmas[4], as professoras iniciam a aula com leitura de textos de diferentes gêneros textuais;

b) As atividades seqüenciadas não estão muito presentes, mas as professoras também fazem. É o caso, por exemplo, de quando contam uma história em várias partes e fazem também o mesmo com a leitura de um texto maior, e o dividem em vários capítulos de leitura.

c) Atividades independentes, e mais as de sistematização, são muito comuns, mas é claro, de uma forma bem mecânica e repetitiva, como é o caso das atividades que fazem para aprofundar os conteúdos de escrita: ditado, complete com as letras que faltam, complete com a letra tal e etc.

d) Projetos, estes não estiveram presentes. Apenas uma das professoras estava desenvolvendo um projeto no período observado. As demais, algumas disserem que desenvolvem em algum período do ano, mas a maioria não deixou claro se desenvolve ou não algum projeto didático, durante o ano, com o objetivo de trabalhar os conteúdos.

No encaminhamento dos conteúdos percebemos que as professoras, apesar de falarem bem sobre os agrupamentos, não os fazem de forma adequada. Mas isso vem de um efeito dominó: se não fazem um bom diagnóstico também não farão boas intervenções e o agrupamento é uma forma de intervenção pedagógica. Apenas uma das professoras, explicitamente fazia agrupamentos e analisava o tempo todo para saber se de fato estavam ajudando os alunos e alunas a avançarem.

De modo geral, as professoras acreditam que trabalhar em grupo ajudará muito os alunos e alunas a avançarem. Porém, não fazem por que, segundo elas, é muito trabalhoso e as crianças conversam muito. Isso ficou também bem evidente nas falas dos grupos focais. "[...] a coisa da dupla. De vez em quando eu tento, mas me dá uma agonia, entendeu, porque eu percebo assim, que quem trabalha dessa maneira há certo tumulto na sala de aula, tanto é que meus alunos não são tranquilos." (Professora Participante do Grupo Focal).

Nesse sentido, há interação entre os alunos e as alunas, mas não os ajudam a avançar em seus conhecimentos, até porque as atividades, em sua maioria, não são desafiadoras. Assim, as crianças discutem com os colegas ou copiam destes e, independente da proposta da professora ser individual os alunos acabam trocando idéias, mas sem intervenções adequadas, acabam não tendo muito sucesso e não sendo um trabalho muito produtivo.

No trabalho diário as professoras utilizam materiais didáticos que vão desde o livro didático fornecido pelo MEC a cartazes, folhas mimeografadas, xerocopiadas, transparências em retro projetor, livros de literatura infantil, incluindo contos, fábulas, poesias, textos narrativos, etc. Mas sabemos hoje, que a questão maior envolvida na aprendizagem da leitura e da escrita não está na quantidade de invenções modernas ao redor dos alunos e das alunas, mas sim nas condições dadas a eles e elas para que percebam o uso funcional da leitura e da escrita e que o uso real, em contextos reais de leitura e escrita, se faça presente na sala de aula, no planejamento e no encaminhamento das atividades.

Portanto, não dá para afirmar que as professoras não trabalham com bons materiais. Mas podemos afirmar, sim, pelo que presenciamos que as professoras ainda precisam avançar quanto à melhoria de boas intervenções e situações didáticas pensadas para os alunos e alunas reais, aqueles e aquelas que, de fato, estão presentes em sala de aula. Sabemos que nossas salas de aula são expressões vivas das multiculturas.

Assim, temos na sala de aula uma diversidade muito grande: pobres, muito pobres, brancos, negros, amarelos, índios, classe média, ricos, que moram na cidade, no campo, que vivem em um contexto letrado e participam disso, que vivem em um contexto letrado, mas que não participam desse contexto ou mesmo que não têm um único livro, gibi ou revista em casa e os únicos materiais de leitura e escrita a que dispõem são aqueles disponibilizados pelas escolas e professoras.

Algumas professoras trabalham ainda com um livro de alfabetização (Primeiros textos), doados pela escola/MEC. Conforme as observações realizadas, as atividades que foram desenvolvidas a partir dos livros não despertam o interesse

dos alunos e alunas, que geralmente conversam muito durante as aulas. Também algumas leituras feitas por algumas professoras são contos em que as histórias são muito resumidas, o vocabulário é simplificado e os textos nos pareceram sem suspense e sem emoção.

Quanto aos saberes mobilizados, sabemos que a prática docente exige ação e decisão o tempo todo. Os professores e as professoras precisam mobilizar diferentes saberes para agir e decidir com mais precisão. Percebemos nas práticas docentes analisadas que saberes importantes precisam ser a elas incorporados. Os conhecimentos propostos pelo PROFA (BRASIL, 2001b: 17), e que acreditamos ser importantes, não estão totalmente presentes no trabalho das professoras, pois de dez itens apontados no Programa, apenas alguns foram claramente identificados na prática das professoras. Outros muito importantes e decisivos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita não foram mobilizados por elas no período em que lá estivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste estudo verificar o impacto do PROFA, descrevendo os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica das professoras que cursaram o Programa. Arriscar-nos-emos a fazer algumas considerações gerais e, como a realidade nunca é apreendida em sua totalidade, deixaremos também algumas dúvidas que foram suscitadas a partir dos estudos desenvolvidos.

Pelos dados descritos, o PROFA estendeu-se de 2002 a 2005 no município de Vilhena, e que as professoras, em sua maioria, cursavam o Programa paralelamente ao curso de Pedagogia e já eram professoras antes de iniciarem os dois cursos de formação, um de formação inicial (Pedagogia) e o outro de formação continuada (o PROFA).

Percebemos que a intenção do PROFA era aprofundar conhecimentos teóricos e práticos em relação ao como se aprende e como se deve ensinar a leitura e a escrita, o que talvez não tenha se caracterizado pelo fato das professoras cursarem o PROFA paralelamente com a graduação. Isso porque, se ainda não haviam construído na graduação os conceitos básicos, também o PROFA não pode aprofundar, visto que tanto em um como no outro esse conhecimento se caracterizava como formação primeira (aprendendo algo pela primeira vez).

Outra hipótese é a de que, como já tinham uma experiência prática enraizada ficou mais difícil abandoná-la por algo novo, já que as crianças na sala não podiam esperar a professora compreender um processo para depois ensiná-las. Sabemos que a sala de aula não pode esperar o que implica no fato de que abandonar práticas, concepções já consolidadas é mais difícil que aprender algo novo, que ainda não se conhece uma forma de fazer. Todas as professoras, ao iniciarem o PROFA, já tinham alguns anos de experiência no magistério. Neste sentido, é possível dizer que geralmente não abandonamos uma hipótese se outra ainda não foi construída de forma satisfatória. Ficamos em um período de transição.

Também, pelos dados registrados, não podemos dizer que o tempo de atuação da professora alfabetizadora garanta uma prática docente mais qualificada. Talvez, não o tempo, mas a vontade de mudar a partir de um desconforto, é que poderá fazer a diferença entre o saber cotidiano e o saber científico.

De modo geral, observamos que os objetivos do PROFA (BRASIL, 2001a; 2001b; 2001c) não foram de todo assimilados pelas professoras alfabetizadoras, visto que as principais temáticas enfatizadas pelo Programa não fazem parte, de forma

autônoma, de suas práticas, tais como: diagnóstico de escrita, planejamento adequado considerando-se a elaboração de uma rotina semanal que contemple as intenções educativas e coordene a organização do tempo, do espaço, dos materiais pedagógicos, com atividades distribuídas nas diferentes modalidades organizativas (atividades permanentes, seqüenciadas, independentes, de sistematização e projetos) e que possibilite - por isso mesmo - boas intervenções pedagógicas e, dentre elas, a formação de agrupamentos produtivos.

Assim, sem muitas respostas, deixamos algumas questões que nos ocorreram durante o trabalho de análise de dados: o que aconteceu, de fato, na formação dessas professoras alfabetizadoras que não possibilitou que as mesmas construíssem e aprofundassem, de forma mais significativa com impactos na prática pedagógica conhecimentos disseminados do PROFA? Como o Programa acompanhou a formação dessas professoras em suas salas? Durante o desenvolvimento do programa, as professoras foram acompanhadas e orientadas em suas práticas de sala de aula? Como se deu esse acompanhamento? O programa garantiu e possibilitou um apoio pedagógico por parte da gestão na escola para auxiliar as professoras no processo de planejamento e ensino? Talvez essas respostas nos ajudassem a compreender o porquê desse distanciamento entre o que foi estudado e o que as professoras realmente conseguem fazer em sala de aula.

Ressaltamos que algumas professoras, mesmo que não todas, lutam todos os dias para fazer da escola um espaço alegre e aprendente, onde as crianças sejam respeitadas em seus saberes. Professoras que, a cada avanço de seus alunos e alunas, alegram-se e emocionam-se. Isso é o que também precisamos: de professoras humanas e que, na intenção humanizadora, humanizam-se também, a cada dia.

REFERÊNCIAS[5]

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Documento de apresentação*. Brasília MEC/SEF, 2001a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Módulo I, II, e III*. Brasília MEC/SEF, 2001b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia do formador*. Brasília MEC/SEF, 2001c.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.

CRUZ-NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação**. Disponível em: < <http://www.abep.nepo.unicamp.br%3e/>. Acesso em: 26 mar. 2003.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MACEDO, L. *Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: Artmed, 2005.

TAMBORIL, M. I. B. T. *Políticas públicas para a formação docente: um estudo em Porto Velho-RO*. 2005. 220 f. Tese. (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo. Ática, 2001.

[1] Esta sigla significa: M2 = Módulo 2, UE = Unidade Especial e T6 = Texto 6 (M2UET6). Como o PROFA está organizado em 3 Módulos, podemos encontrar M1, M2 ou M3. Cada módulo constitui-se de Unidades (M1 - U1, a U11; M2 - UE, U1 a U10; M3 - UE, U1 a U8) e, cada Unidade constitui-se de Textos, além, é claro, de outros encaminhamentos e conteúdos (T1, T2, T3, etc.). Os Módulos 2 e 3 possuem uma primeira Unidade chamada Unidade Especial (UE), onde retoma a avaliação do Módulo anterior.

[2] A rotina é um instrumento para concretizar as intenções educativas. Ela se revela na forma pela qual são organizados os espaços, os matérias, as propostas e as intervenções da professora.

[3] Diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, seqüências de situações e situações independentes - estas se dividem em situações ocasionais e de sistematização. (Lerner, 2002: 87; 89).

[4] Quando inicia a aula do dia com a turma, pois em alguns dias há Educação Física ou outras atividades que não são desenvolvidas pelas professoras das turmas.

[5] De acordo com: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2003.

ANEXO 1

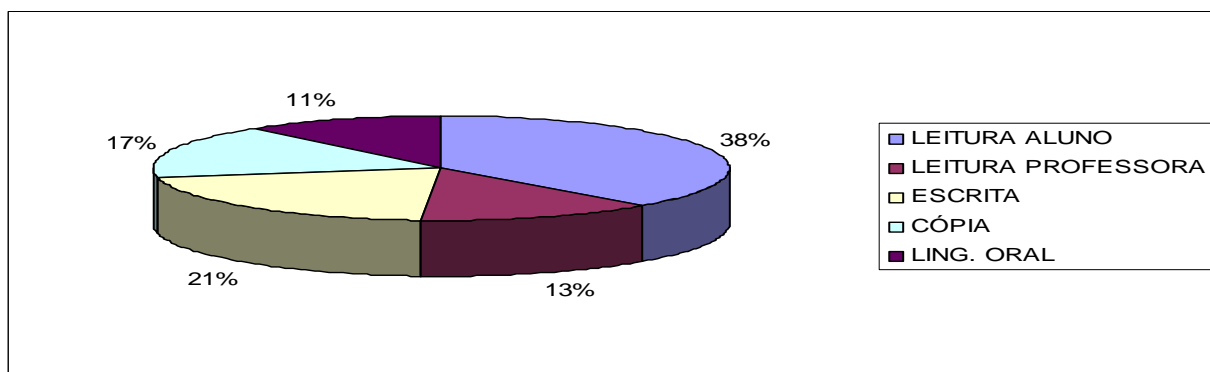


Gráfico 1: Representação da distribuição das atividades desenvolvidas pelas 19 professoras alfabetizadoras durante o período observado (20 horas em cada sala de aula, no período de uma semana).

Fonte: Produzido pelas autoras a partir de dados coletados nas observações em sala de aula – 2007 e 2008.