

**IX CONGRESSO NACIONAL  
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL  
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
**6 a 8 de julho de 2009**  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA  
CIDADE DE VILHENA - RO.**

Maria Ivonete Barbosa Tamboril  
Universidade Federal de Rondônia  
Financiamento: CNPq  
ivabt@uol.com.br

Juracy Machado Pacífico  
Universidade Federal de Rondônia  
Financiamento: CNPq  
ju.mapa@hotmail.com

**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”, que teve como principal objetivo analisar o impacto do 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.

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.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

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.

Neste sentido, 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?

Assim, 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; identificar aspectos – positivos e negativos em relação ao Programa – estrutura, conteúdos e metodologias de desenvolvimento; identificar - tanto no discurso como nas práticas docente - saberes mobilizados no processo de alfabetização pelas professoras alfabetizadoras em situações do cotidiano da sala de aula e que elementos contribuíram para a construção destes saberes.

## **2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **Fonte dos dados**



Para coleta dos dados empíricos elegemos como fonte de informação: a pesquisa documental, a observação participante e o grupo focal.

**a) Pesquisa Documental**

Foram considerados documentos qualquer registro escrito sobre o PROFA produzido pelos órgãos responsáveis seja pela sua elaboração ou pela sua implantação. No trabalho de análise, os materiais didáticos (livros, apostilhas, revistas e outros) utilizados no planejamento das professoras constituíram-se em fonte valiosa de informação. Além disso, consideramos também os “*textos escritos pelos sujeitos*”, assim denominados por Bogdan; Biklen (1994, p. 176), tais como projetos, planejamentos (atividades planejadas), memoriais e outros produzidos pelas professoras envolvidas na pesquisa.

**b) Observação**

Nesta pesquisa, de abordagem qualitativa, a observação constituiu-se em um valioso instrumento de coleta de dados, pois permitiu às observadoras aproximarem-se *in loco* das experiências cotidianas das professoras, sujeitos dessa pesquisa, buscando apreender os significados por elas atribuídos a suas realidades ou a suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em relação ao tempo de permanência em campo destinado a observação, seguimos algumas recomendações das autoras Lüdke; André (1986), que nos advertem quanto a necessidade de não utilizarmos um tempo muito curto o que pode nos levar a conclusões precipitadas, e que este tempo precisa ser definido em função dos objetivos a serem alcançados. Definimos como suficiente o período de uma semana na sala de aula. Também recorremos a estratégia defendida por Bogdan; Biklen (1994) que é a de intensificar a observação em alguns períodos e espaçá-las em outros conforme o percurso da pesquisa ou dos dados coletados.

**c) Grupo Focal (GF)**

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

A partir da década de 1980, o GF enquanto técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas vem sendo utilizado em diferentes áreas no campo das ciências sociais e humanas, principalmente quando desejam apreender informações resultantes da interação grupal. “Estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem” é considerado por Gaskell (2002, p. 75) como objetivo importante do GF, sendo uma de suas características centrais, "uma sinergia que emerge da interação social", o que, para ele, significa ser o grupo mais do que a soma das partes.

Para Cruz-Neto; Moreira; Sucena (2002, p. 10), a qualidade dos dados e das informações levantadas no GF está intimamente vinculada ao seu desempenho, que se traduz: no favorecimento da integração dos participantes; na garantia de oportunidades equânimes a todos; no controle do tempo de fala de cada participante e de duração do grupo focal; no incentivo e ou arrefecimento dos debates; na valorização da diversidade de opiniões; no respeito à forma de falar dos participantes; e na abstinência de posturas influenciadoras e formadoras de opinião.

Como esta técnica privilegia “a reflexão expressa através da ‘fala’ dos participantes, permitindo que eles apresentem, simultaneamente, seus conceitos, impressões e concepções sobre determinado tema”, (Cruz-Neto; Moreira; Sucena, 2002), um bom roteiro de debate é essencial na condução do grupo que deve ser cuidadosamente planejado e composto por questões-chave que em conformidade com os objetivos que pretendemos alcançar não deverá ultrapassar duas horas.

Procedimentos dotados para execução do GF:

## **1.º - Escolha dos participantes**

Organizamos dois GF com professoras da rede estadual de ensino, que participaram do PROFA e estavam trabalhando em salas de CBA, um com seis e outro com sete componentes. O trabalho de identificação e localização dos participantes foi feito inicialmente junto à REN/SEDUC, que nos informou a lista de professoras participantes e em que escolas estavam. Posteriormente, fomos às escolas e localizamos as professoras. Em seguida realizamos uma conversa individual e na oportunidade



fizemos os esclarecimentos necessários a respeito do trabalho, da natureza do estudo, do seu papel, da importância de sua contribuição e da garantia do anonimato dos participantes do grupo. Também informamos sobre os procedimentos de funcionamento do grupo, da necessidade de gravação, bem como da presença de outras pessoas da equipe envolvidas na pesquisa.

### **2º - Planejamento das sessões**

Para condução do grupo e em consonância com os objetivos que pretendíamos alcançar, foi elaborado pela equipe de pesquisadoras e colaboradoras um roteiro composto de três partes: a) Temáticas a serem investigadas; b) Objetivos; c) Questões orientadoras.

### **3º - Escolha do local**

O local para a realização do encontro, a sala de reuniões da UNIR-Campus de Vilhena, estava bem agradável, arejado, com assentos confortáveis, com uma mesa retangular, que permitiu às pessoas estarem sentadas de frente umas das outras. O local também ficou isento de interrupções de terceiros ou barulhos que prejudicassem a gravação das sessões.

### **4º - Preparação do material**

As sessões do grupo foram gravadas. O material tecnológico foi preparado e testado com antecedência o que evitou contratempos durante a gravação.

### **5º – Transcrição**

As transcrições das fitas (áudio) foram feitas imediatamente após a realização dos encontros o que evitou prejuízos ou perdas de informações. Este procedimento também nos ajudou a registrar o máximo possível de dados acerca da participação das envolvidas. No final fizemos uma leitura atenta acompanhada pela escuta das fitas de áudio.

### **Organização do material empírico**



Na organização do material empírico, optamos, entre outras, pela análise de conteúdo, tendo como principal referência às contribuições de Laurence Bardin. (1977/1995).

Para esta autora, a análise de conteúdo, corresponde a “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O que é considerado comum a todas estas técnicas é a inferência. (BARDIN, 1977/1995, p. 9).

Se o propósito da análise de conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38), o pesquisador ou a pesquisadora trabalha com indícios que poderão permitir a descoberta. Sendo o seu desafio, tirar proveito “do tratamento da mensagem que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o meio.” (BARDIN, 1977/1995, p. 39).

A ação dedutiva ou inferencial, como procedimento, com base em indícios ou indicadores é muito comum na prática científica. Muitos são os que fazem deduções, mas do analista, como prefere assim chamar a autora, se espera que, além da compreensão do sentido da comunicação, possa ele ou ela também ser capaz de dirigir o olhar para uma mensagem, como se diz: ler nas entrelinhas, procurando perceber “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 1977/1995 p. 44).

Como nos propusemos a fazer uso deste método durante a análise dos dados coletados, esta opção nos levou a trabalhar com organização categorial a fim de que pudséssemos realizar nossas inferências em função dos objetivos da pesquisa.

Após a preparação do material estudamos cada registro como uma totalidade organizada. Este tipo de estudo, análise da enunciação, é considerado por Bardin (1977/1995, p. 175) uma etapa complementar da análise temática, que tem um caráter transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de um conjunto de categorias projetadas sobre os conteúdos.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

## **Coleta de dados empíricos: locais e colaboradoras da pesquisa**

Trabalhamos com duas fontes de dados envolvendo as professoras como colaboradoras: a observação em sala de aula e o grupo focal. Para iniciarmos o trabalho de 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. Como é de se esperar em trabalhos que implicam “invadir” a privacidade da sala de aula das professoras, algumas das colaboradoras em potencial da pesquisa não aceitaram participar, e cada uma, a seu modo, tentou 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 com a pesquisa, espalhadas pela cidade: algumas mais centrais e outras bem retiradas, nos bairros mais distantes. Colaboraram com as observações 19 professoras alfabetizadoras.

## **3. PROFA: IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE**

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 formados pelo PROFA.

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. Destas professoras, apenas 27 haviam cursado o PROFA. As demais, num total de 38 professoras, não haviam cursado. Assim, um número considerável de professoras e professores – 142 - que fizeram o PROFA não estava atuando em Classes de Ciclo Básico de Aprendizagem.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

## **A prática pedagógica das professoras alfabetizadoras: reflexões iniciais**

A alfabetização passa por um processo de construção de hipóteses sobre o funcionamento e as regras de geração do sistema alfabético de escrita a partir da reflexão que a criança ou o adulto fazem sobre a própria escrita. Por isso não basta treinar a mão e o olho de quem se dispõe a aprender a ler e escrever, mas considerar que além de uma mão e um olho existe um ser humano capaz de pensar, e que pensa e, por isso, aprende a ler e escrever. Já não nos é mais estranho que, no processo de alfabetização, crianças e adultos formulem hipóteses curiosas e muito lógicas sobre o que é a escrita. (WEISZ, 2000).

Geralmente, com um modelo de alfabetização centrado na memorização e na repetição, as professoras e os professores fundamentam-se por uma perspectiva behaviorista que acredita que para haver aprendizagem o aluno e a aluna deverão passar por uma série de habilidades, sendo estas, perceptiva e motriz.

No entanto, em uma perspectiva construtivista de alfabetização, que teve seu início no final da década de 1970, quando a pesquisadora argentina Emília Ferreiro<sup>1</sup> e colaboradores propõem uma nova maneira de ajudar as pessoas não alfabetizadas a ler e escrever, a questão principal no processo de alfabetização não está posta apenas no como se deve ensinar (preocupação behaviorista), mas no como se aprende, considerando para isso as dimensões cognitivas e sociais dos sujeitos.

De acordo com Ferreiro; Teberosky (1999), o que se tem procurado em toda a literatura que apresenta a alfabetização como um processo de memorização, de repetição de modelos - onde a criança (ou o adulto) espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida ao acaso - e não se tem encontrado, é o próprio sujeito: “o sujeito cognoscente, o sujeito que busca adquirir conhecimento, o sujeito que a teoria de Piaget nos ensinou a descobrir”. (p. 29).

Partindo da teoria de Piaget, entendida como uma teoria geral dos processos de construção do conhecimento, a psicogênese mostra que é possível explicar a

---

<sup>1</sup>Emília Ferreiro nasceu na Argentina em 1936, radica no México desde 1967. Doutorou-se na Universidade de Genebra e foi colaboradora de Jean Piaget, seu orientador. A partir dos anos de 1970 estudou um campo que o mestre ainda não havia explorado: a aprendizagem da escrita.



aprendizagem da língua escrita - um tipo de conhecimento simples, da perspectiva de quem já está alfabetizado, mas complexo para quem precisa construí-lo. Assim, além de um conhecimento sólido sobre o que é o construtivismo, é necessário que o professor ou a professora tenham outro, inerente ao processo de ensino da leitura e da escrita: o conhecimento da tipologia dos conteúdos, para que possa compreender que há conteúdos escolares que se aprende por memorização, e muitos outros que não. Apenas conteúdos que se referem a fatos como nomes de pessoas, nomes das letras, número de telefones, datas, por serem de simples assimilação, se aprende memorizando. São os chamados conteúdos factuais, ou seja, todos aqueles conteúdos que não requerem construção conceitual.

Portanto, aprender a ler e escrever significa aprender conteúdos de natureza: atitudinais, procedimentais, factuais, mas, principalmente, conceituais. Obviamente que essa separação é estritamente didática, porque na prática, estes conteúdos estão intimamente relacionados.

Por esse viés explicativo podemos perceber que o grande problema no trabalho com os conteúdos escolares de alfabetização está em acreditar e levar à prática pedagógica que todos os conteúdos são aprendidos por memorização. Em se tratando de alfabetização, somente após as pesquisas dessas últimas décadas é que temos a clareza de que não são.

Também a crença dos professores e das professoras a respeito de como os alunos e as alunas aprendem influencia decisivamente em suas formas de ensinar e corresponde ao que entendemos hoje por concepção de ensino e aprendizagem. Daí que o resultado do trabalho pedagógico do professor e da professora, positivo ou negativo do ponto de vista dos resultados da aprendizagem, pode ser determinado por alguns de seus conhecimentos profissionais (BRASIL, 2001, Módulo II, p. 4): “1. o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos; 2. dos conteúdos a serem ensinados; 3. das formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem”.

### **Impactos do PROFA nas vozes das professoras alfabetizadoras**

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

Visando apreender os impactos do PROFA, realizamos duas sessões de grupos focais com a participação de sete professoras, e outra no período da tarde, com a participação de seis professoras alfabetizadoras. Ao todo participaram dos grupos focais 13 professoras alfabetizadoras, dentre as quais 10 também colaboraram com as observações em sala de aula.

A partir delas 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.

O conteúdo das falas subsidiou a organização das categorias temáticas, a saber: Percepções sobre o PROFA; Diagnóstico de escrita; Agrupamentos produtivos; Transposição didática; O planejamento e a rotina Semanal; O PROFA e as outras áreas de conhecimento; Continuidade do Programa e o que precisa ser melhorado; A necessidade do Programa para uma professora alfabetizadora;

## **Impactos do PROFA na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras: registros das observações em sala de aula**

Procurando compreender se o Programa teve seus objetivos alcançados, e se tais conhecimentos chegaram de fato às salas de aula, estando presentes na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras que o cursaram, fomos a campo levantar informações que nos possibilitassem essa leitura da realidade.

Para as observações elaboramos um instrumental e através dele foi possível registrar: as atividades desenvolvidas pelas professoras, o tipo de atividade (se de leitura, escrita, cópia ou oral), quantas vezes na semana a professora trabalhou com a mesma atividade, qual o encaminhamento dado à atividade. Também registramos a organização da classe e as intervenções feitas pela professora, tanto antes quanto durante a realização da atividade.

Os dados coletados demonstram uma predominância de atividades que envolvem a leitura. Há, na verdade um desequilíbrio, pois verificamos um descompasso entre o

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

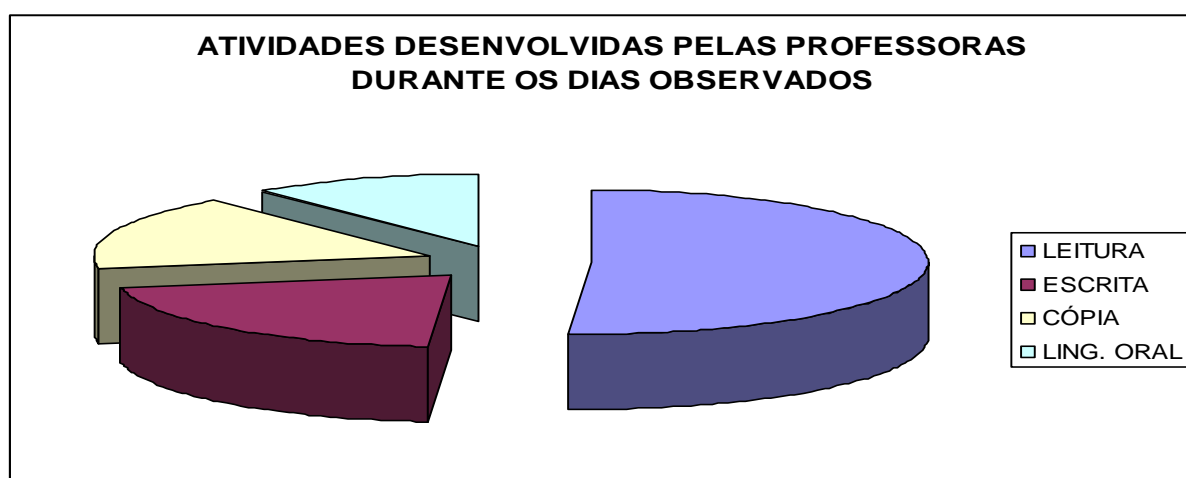
Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

número de atividades desenvolvidas: a maioria trabalhou muito mais com atividade de leitura. Em alguns casos raros houve um equilíbrio entre as atividades de leitura e escrita.

O gráfico 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.



**Fonte:** Produzido a partir de dados coletados nas observações em campo – 2007 e 2008.

## **Planejamento e avaliação**

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, 2001, M2UET6<sup>2</sup>).

A elaboração de uma rotina semanal é um bom exemplo de planejamento. Conforme apresentada no Programa (BRASIL, 2001, M2UET6, p. 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 os docentes compreendam quais são os objetivos que norteiam cada série/ano escolar, e depois se reúnam com os 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 isso o PROFA orienta a realização de uma sondagem quando inicia o ano letivo.

Uma maneira de organizar os conteúdos proporcionando sentido para as atividades de leitura e escrita trata-se dos projetos, definidos como: “[...] situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do produto que se deseja alcançar”. Por fim, são “as atividades de sistematização, embora não decorram de propósitos imediatos, que têm relação direta com os objetivos didáticos e com os conteúdos: são atividades que se destinam à sistematização dos conteúdos já trabalhados”. (Brasil, 2001, M2UET6, 2001, p. 13).

O Programa estabelece quatro princípios didáticos significativos, mas que só fazem sentido se o docente possuir uma concepção de ensino e aprendizagem orientada pelo construtivismo. 1º) considera uma boa situação de aprendizagem quando os alunos 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

---

<sup>2</sup> 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.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

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, 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 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.

O Programa, fundamentado numa perspectiva construtivista, defende uma avaliação formativa ou contínua, que consiste em sondar no início, meio e no final do processo da aprendizagem. Segundo Macedo (2005) avaliação no início é o diagnóstico de escrita realizado para saber os saberes das crianças, a do meio ocorre através da observação e dos registros diários e sistemáticos das situações cotidianas onde a professora pode ajustar no percurso o planejamento com intuito para fazer os alunos e alunas avançarem, quer dizer, ela é reguladora do processo de ensino e aprendizagem, e a do final permite determinar em que medida o ensino atingiu os seus objetivos.

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

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

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 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.<sup>3</sup> 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 por cento das atividades), uma boa rotina poderia levar a professora a perceber esse fato: a priorização de um tipo de atividade em detrimento de outra, 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

---

<sup>3</sup> 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.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

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<sup>4</sup> (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<sup>5</sup>, 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.

---

<sup>4</sup> Diferentes modalidades organizativas: projetos, atividades habituais, seqüências de situações e situações independentes – estas se dividem em situações ocasionais e de sistematização. (LERNER, 20002, p. 87; 89).

<sup>5</sup> Quando inicia com a turma, pois em alguns dias há Educação Física ou outras atividades que não são desenvolvidas pelas professoras das turmas.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

No encaminhamento dos conteúdos percebemos que as professoras, apesar de falarem bem sobre os agrupamentos, não os fazem de forma adequadas. 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 tranqüilos.” (Professora do Grupo Focal - GT).

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.

## **Material didático**

No trabalho diário as professoras utilizam materiais didáticos que vão desde o livro didático fornecido pelo MEC como cartazes, folhas mimeografadas, xerocopiadas, transparências em retro projetor, livros de literatura infantil, incluindo contos, fábulas, poesias, textos narrativos, etc. Não acompanhamos tanto o trabalho com jogos pedagógicos. Inferimos que talvez não seja uma prática das professoras. 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 percebem o uso funcional da leitura e da escrita e

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

que isso, o uso real em contextos reais de leitura e escrita se façam presentes 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 aquela que, de fato, estão presentes em sala de aula. Sabemos que nossas salas de aula são expressões vivas das multiculturais.

Assim temos na sala de aula temos 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.

### **Saberes mobilizados pelas professoras alfabetizadoras**

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 incorporados. Os conhecimentos propostos pelo Programa e que acreditamos ser importantes não estão totalmente presentes no trabalho das professoras, ou melhor, estão quase totalmente ausentes, 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. Vejamos (BRASIL, 2001, p. 17):

**IX CONGRESSO NACIONAL  
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL  
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
**6 a 8 de julho de 2009**  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

**a)** Quanto a “encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto”, não temos muito a afirmar em relação à fala das professoras. Falavam sobre isso, apontavam esse conhecimento, validando-o. Porém, na transposição didática dessa competência, que implicam os itens seguintes (pelo menos do item “b” ao “h”), esse conhecimento não se fez presente. A justificativa para nossa afirmação estará no comentário dos referidos itens.

**b)** Falamos no decorrer desse texto que as professoras não deram conta de “desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos [...]”, embora, acreditassem, no plano do discurso, que todos são capazes de aprender.

**c)** Esse item, “reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades”, enquanto conhecimento reconhecido hoje como fundamental para a formação leitora e escritora das crianças, foi, de certo modo, atendido. As professoras mobilizaram esses saberes, pois fizeram leituras para as crianças, desempenharam o papel de escribas em algumas situações de escritas e foram parceiras durante as atividades. O problema observado foi que se, principalmente, os conhecimentos referentes aos itens “b”, “d”, “e”, “f”, “g” e “h” não forem mobilizados, este, desse item, estará enfraquecido.

**d)** Neste caso, “utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita”, o PROFA não é esse conhecimento, mas tratou desse conjunto de conhecimentos necessários para alfabetizar: tratou da psicogênese da língua escrita – como se aprende – e apresentou propostas para, a partir daí avançar para o como ensinar. Ao que parece as professoras ainda não mobilizam todo esse conhecimento em suas práticas pedagógicas.

**e)** “Observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas”

**IX CONGRESSO NACIONAL  
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL  
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
**6 a 8 de julho de 2009**  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

foram conhecimentos parcialmente mobilizados. *Observar*, elas observam, mas quanto às *intervenções adequadas*, o trabalho precisa avançar.

f) “Planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos” e;

g) “Formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais” foram conhecimentos, com raras exceções, bem distantes da prática das professoras alfabetizadas observadas. Ficou a impressão de que, na concepção de uma das professoras, para formar agrupamentos menos burocráticos seria necessário mais que um mês de aula. O diagnóstico de escrita realizado não foi considerado para esse fim.

h) Quanto a “selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho”, podemos inferir que as professoras fazem uso parcial desse conhecimento, já que a diversidade textual, até aquele momento do ano letivo, não se fez muito presente. O fato de trabalhar com textos com uma linguagem resumida nos possibilita inferir que, na concepção das professoras, deveria simplificar para que as crianças pudessem compreender, ou seja, não dando ênfase ao objeto de conhecimento da alfabetização – a língua escrita, com suas características e sua diversidade.

i) Estes “instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico”, exceto pelo caderno de planejamento de algumas das professoras, não foram identificados. Existe no CBA um relatório a ser preenchido bimestralmente, mas não garante, para efeito de planejamento e re-planejamento do trabalho didático de sala de aula, a funcionalidade necessária. É mais para cumprir uma norma burocrática, no dizer de algumas professoras.

j) Quanto ao item “responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos”, pensamos que, querendo ou não, as professoras acabam sendo responsabilizadas. Mas foi possível perceber que as mesmas se sentem responsáveis pela aprendizagem. Sabem que depende muito delas. E é aqui que,

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

enquanto Universidade, também precisamos nos responsabilizar. Somos formadoras de professoras, que não podem responder sozinhas pela não aprendizagem dos alunos e das alunas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste estudo verificar o impacto do PROFA, descrevendo os saberes docentes mobilizados na prática pedagógica das professoras que cursaram o Programa. Arriscaremos-nos 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.

# IX CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL ABRAPEE

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
6 a 8 de julho de 2009

Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

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 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 uma minoria, 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 precisamos: de professoras humanas e que na intenção humanizadora, humanizam-se também, a cada dia.

**IX CONGRESSO NACIONAL  
DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL  
ABRAPEE**

Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos  
**6 a 8 de julho de 2009**  
Universidade Presbiteriana Mackenzie - São Paulo - SP



ISSN 1981-2566

## **REFERÊNCIAS<sup>6</sup>**

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

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

\_\_\_\_\_. (2001). Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. *Módulo I, II, e III*. Brasília MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. (2001). Secretaria de Educação Fundamental. *Guia do formador*. Brasília MEC/SEF.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

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

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

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

TAMBORIL, M. I. B. T. (2005). *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.

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

---

<sup>6</sup> De acordo com: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2003.