

PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos – UFSM/RS
eligsantos@yahoo.com.br

POWACZUK, Ana Carla Hollweg – UFSM/ RS
anapowaczuk@bol.com.br

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. UFSM/RS
ludallanora@gmail.com

Área temática: Profissionalização Docente e Formação
Financiamento: não contou com financiamento

Resumo

Esta pesquisa insere-se na linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O estudo teve como objetivo investigar quais são as concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e compreender a repercussão dessas concepções na suas práticas diárias. Os estudos de Ferreiro (1993, 1999, 2001, 2005), Bolzan, (2001, 2002) Vygotsky, (2003) Nóvoa, (1991, 1992, 1997), entre outros, foram utilizados como aportes teóricos para o desenvolvimento da investigação. A investigação envolveu um estudo qualitativo narrativo, fundamentado nas falas/vozes de quatro professoras alfabetizadoras atuantes em primeiras e segundas séries do ensino fundamental de uma Instituição Estadual de Ensino de Ensino do Município de Santa Maria. Os achados da pesquisa evidenciaram que a prática pedagógica das professoras estava diretamente relacionada com a concepção de alfabetização que elas construíram ao longo de sua experiência escolar, acadêmica e profissional. Essas construções teórico-práticas repercutiram diretamente no modo como desenvolviam suas atividades pedagógicas. Assim, os achados apontam que mesmo as professoras estando vinculadas as concepções tradicionais de ensino, o momento que estão vivendo é de desestabilização entre a necessidade de implementar novas formas de atuação em sala de aula e os conhecimentos objetivados por elas durante sua formação. A disponibilidade e o interesse por parte das professoras em aprofundar estudos teóricos mostram que o investimento na formação continuada do professor a partir do processo de reflexão é indispensável à assunção da relação teoria e prática no cotidiano da escola e, conseqüentemente, a transformação das práticas de leitura e escrita iniciais incorporadas à alfabetização.

Palavras- Chave: Alfabetização; Aprendizagem Docente; Leitura e Escrita Iniciais.

Reflexão Teóricas

Os tempos atuais desafiam a grandes reflexões, face às intensas mudanças, em todos os campos da sociedade - político, econômico, cultural, científico, tecnológico. O ser humano encontra-se imerso na era da informação e, muitas vezes, perplexo diante de tão rápidas

transformações em curto espaço de tempo. É uma época de crises de concepções, de incertezas, que impõem o repensar do processo educativo.

Entretanto, os educadores convivem com uma estrutura de sistema escolar que evolui a passos lentos e com uma realidade escolar em que ainda prevalece o modelo de ensino no qual os alunos continuam reproduzindo os ensinamentos do professor, sendo quase imperceptível um ensino interativo que pressuponha um outro papel para o aluno e o professor; logo, é preciso repensar o papel dos professores.

O contexto vivenciado no desenvolvimento das práticas pedagógicas de alfabetização vem desafiando os professores a transpor concepções arraigadas, de um ensino tradicional, que acredita na centralização docente como modo de promover e controlar o avanço da compreensão do sistema da escrita pela criança, para então, compreendê-la como sujeito cognoscente, isto é, que busca ativamente o conhecimento do mundo à sua volta.

Nesse sentido, o foco da ação pedagógica do professor alfabetizador é produzir práticas que gerem nos alunos atitudes autônomas, a fim de que eles se tornem sujeitos de sua aprendizagem, e, isto não se faz apenas com o uso do bom senso ou por “ensaio e erro”.

Esse processo implica em o professor apropriar-se de conhecimentos divulgados na literatura especializada, pois esses são substanciais e orientam para uma prática reflexiva, estimuladora de novas ações e estratégias. Em seu trabalho como alfabetizador, o professor precisa saber como a criança constrói a escrita, que concepções elas têm a respeito do sistema da escrita para poder auxiliar o aluno a avançar em suas aprendizagens. Desse modo, acreditamos que se faz necessário trazer algumas considerações a esse respeito.

A construção da leitura e da escrita pela criança

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 (VYGOTSKY, 2003, p.139).

A idéia de Vygotsky ainda se encontra presente nas práticas de alfabetização. A preocupação de muitos alfabetizadores é encontrar a melhor técnica para a criança “aprender” a ler e a escrever, ficando a construção da leitura e da escrita reduzidas à memorização. Assim, “o início da escrita é concebido como uma habilidade e não como um conhecimento,

sendo programadas atividades de tipo visuais, motoras ou auditivas em forma de cópia, de imitação e de preparação” Ventura (apud PEREZ e GARCIA, 2001, p. 57), transformando a escrita, em objeto exclusivamente escolar, negando aos indivíduos, muitas vezes, apropriar-se da escrita e fazer uso social da mesma.

A realização de atividades de forma mecânica e descontextualizada coloca o aluno como sujeito passivo que espera receber informações para que possa aprender, desconsiderando que a criança pensa, interpreta, observa, possui muitas idéias formadas antes de chegar à escola. Nessa direção, Perez e Garcia (2001, p. 17) destacam que:

As crianças pequenas iniciam a aprendizagem da língua escrita nos mais variados contextos reais, contextos letrados em que aparece a escrita e ela é usada cotidianamente como objeto social e cultural. E estes são objeto do conhecimento (a escrita) e por sua relação com outros sujeitos alfabetizados em situações sociais em que tem sentido ler e escrever.

Ferreiro (1993) complementa, afirmando que só podemos acreditar no desconhecimento das crianças sobre a escrita quando pensamos que o conhecimento que ela traz sobre a língua está restrito ao conhecimento das letras.

Assim sendo, é improcedente o ensino por meio de fragmentos: letras, sílabas, palavras e frases, pois dessa forma há uma distância entre a maneira de ensinar a escrever e o modo como as crianças se apropriam da escrita. Vygotsky (2003, p.157) escreve “o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita das letras”.

As pesquisas de Ferreiro (1987, 1999, 2001, 2005), mostram que as crianças trabalham com hipóteses e quando elas conseguem espaço para escrever do jeito que acreditam que deve ser estão oferecendo um rico documento que necessita ser interpretado e levado em consideração pelo professor, sendo esse material o ponto de partida para seu trabalho como mediador. A partir desse conhecimento poderá proporcionar o intercâmbio entre as crianças, uma vez que a construção da escrita deve ser uma tarefa coletiva e sendo a escola um dos poucos espaços de convivência de crianças da mesma idade. “Esta situação privilegiada pode ser aproveitada para que as crianças compartilhem entre si o processo de compreensão da escrita” (FERREIRO; PALÁCIO, 1987, p. 125)

Nessa perspectiva, a intervenção do professor de maneira “adequada”, propondo desafios que questionem as hipóteses dos alunos, fazendo a mediação entre o que eles pensam e a cultura escolar estabelecida, é o ponto essencial em uma proposta de alfabetização. Assim,

o professor serve de estímulo auxiliar para que a compreensão da realidade e a conquista do significado do objeto de conhecimento, no caso, a escrita, seja uma conquista da criança.

Contudo, pesquisas evidenciam que as práticas de alfabetização em muitos casos, ainda não contemplam esse entendimento, apontando a necessidade de uma revolução também nas concepções cristalizadas dos professores. Esse é um desafio para a formação de professores, pois a resistência dos professores a idéias inovadoras, muitas vezes, é fruto do desconhecimento e receio de mudança.

Essas reflexões impulsionaram a investigar quais são as concepções dos professores alfabetizadores sobre a leitura e a escrita iniciais com o intuito de compreender as suas repercussões na prática pedagógica e dessa forma favorecer o compartilhamento de saberes entre os educadores constituindo conteúdo significativo para o desenvolvimento profissional docente.

Formação Continuada: um investimento necessário

A formação dos professores precisa ser pensada como peça-chave para a melhoria da qualidade da educação, pois o que se observa é uma enorme distância entre o perfil de educador que a atualidade exige e a realidade reprodutivista e passiva, vivida nas instituições escolares.

Para romper com essas resistências, nós educadores, precisamos enxergar o ensino além do que está posto, sendo essa uma tarefa muito complexa, que não pode ser pensada individualmente, pois muitos são os determinantes que intervêm para permanecermos assim, principalmente as políticas públicas que envolvem a educação.

A formação do professor poderá desempenhar papel fundamental na configuração de uma nova proposta de ensino. Para tanto, precisa ser entendida como um processo de construção, no qual os professores não sejam apenas consumidores, executores, técnicos de sua ação pedagógica, mas profissionais criadores, inventores, críticos, reflexivos e capazes de pesquisar a partir do seu contexto construindo e reconstruindo sua própria prática.

Desse modo, romper com o que está instituído, implica, segundo Nóvoa (1991, p. 67), “que os professores assumam o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”.

É com esta visão que Sacristán (apud NÓVOA, 1997, p. 55) aponta para a necessidade de um “modelo de desenvolvimento profissional e pessoal, evolutivo e continuado” para

situar o aperfeiçoamento dos professores. Assim, o enfrentamento e a resolução dos problemas escolares dar-se-á a partir de uma indagação reflexiva na qual professores em formação e em exercício tomam consciência das questões sobre o ensino que praticam. É, pois, através da ação reflexiva sobre os fazeres e saberes pedagógicos que as mudanças podem acontecer, havendo, assim, compromisso entre os envolvidos no processo-professor/aluno/ escola/sistema (SCHÖN, 2000).

O comprometimento dos professores com sua profissão exige a reflexão permanente sobre a sua prática pedagógica, buscando compreender os problemas de ensino, a organização dos currículos escolares ao mesmo tempo em que aprendem como pessoas e como profissionais. Esse processo implica que sejam capazes de socializar suas construções através de troca de experiências com outros docentes. Nóvoa (1991, p. 67) confirma esta idéia ao mencionar que “os professores devem deter os meios de controle sobre o seu próprio trabalho, no quadro de uma maior responsabilização profissional e de uma intervenção autônoma na organização escolar”.

Nesse sentido, é preciso repensar o processo de formação continuada que as escolas propõem, este precisa instigar o professor a desenvolver a autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a construir teorias sobre o seu próprio trabalho, pois a prática necessita da teoria e vice-versa. Acreditamos que o maior obstáculo é a cultura do isolamento, os professores compreendem que precisam mudar sua prática, mas ninguém consegue fazer mudanças sozinho, devido às forças do sistema. É preciso organizar espaço e tempo para que a formação do professor se desenvolva na troca com seus parceiros de profissão para que, assim, possam enfrentar e encontrar soluções para os desafios e as dificuldades inerentes à profissão.

Entretanto, ainda tem sido muito comum as escolas pensarem na formação continuada a partir da promoção de cursos de capacitação, por meio de palestras nas quais os professores ouvem o que devem fazer. Essas dinâmicas se constituem em reflexões periféricas, mas que não se sustentam na hora do professor efetivar a sua prática porque ele nem sempre tem oportunidade de reelaborar seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, Schön (2000) afirma que o professor precisa atuar como um profissional que reflete sobre suas experiências e saberes, pois à medida em que coloca para si as questões do cotidiano como situações de desafio estará abrindo espaços para a consolidação desse processo de reflexão. Para o mesmo autor, isso implica um processo de

pensar, ou seja, fazer uma reflexão na ação, permitindo a reorientação da ação no mesmo momento em que a está vivendo. Outro momento desse processo é a reflexão sobre a reflexão na ação. O profissional busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar outras alternativas para aquela situação.

Assim, a escola necessita organizar espaços e tempos para que a formação continuada de professores seja desenvolvida a partir das necessidades do grupo, sendo a voz dos professores o elemento de reflexão, trazendo a teoria a partir da prática para que possam interpretá-la.

Portanto, é fundamental que os sujeitos envolvidos no processo de ensino entendam a escola como uma organização dinâmica, permitindo que se construam novas aprendizagens e, a partir dessas aprendizagens, encontrem respostas capazes de colaborar para a compreensão da complexidade que envolve o sistema escolar.

O processo de investigação

A investigação foi desenvolvida a partir da abordagem sociocultural de cunho qualitativo narrativo, com quatro professoras de 1ª e 2ª séries do Sistema Estadual de Ensino de Santa Maria, sendo que os estudos de Bakhtin (1992), Vygotsky (2003), Freitas (1994,1998) e Bolzan (2001, 2002) serviram como fonte iluminadora para a construção da abordagem metodológica desta investigação, pois esses autores colocam como base em suas pesquisas o processo interativo entre os sujeitos, e a valorização do contexto histórico, social e cultural para a construção do conhecimento.

O trabalho de coleta de dados foi realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas e observação participada em sala de aula, as professoras foram dados nomes fictícios.

A partir da temática estudada: *As concepções das professoras alfabetizadoras sobre a leitura e a escrita iniciais e a sua repercussão na prática pedagógica*, foram construídos subsídios que nos possibilitaram refletir e [re]pensar as práticas de alfabetização vigentes, numa perspectiva de transformação.

Considerando os objetivos e as questões de pesquisa surgiram as categorias de análise que foram baseadas nos estudos de Bolzan (2001,2002) sendo elas: **resistência, ruptura da resistência, tomada de consciência.**

Essas categorias foram utilizadas, em virtude de que, durante todo o processo de pesquisa percebemos nas falas/narrativas e nas práticas das professoras participantes os movimentos de **resistência**, de **ruptura de resistências** e, em certos aspectos, a **tomada de consciência** com relação à compreensão da alfabetização como um processo de construção do sujeito aprendiz.

Assim, as categorias evidenciadas podem ser explicitadas a partir de suas características.

A categoria de **resistência** apresenta como um de seus elementos a contradição entre as narrativas e a prática pedagógica realizada pelas professoras. Por um lado, aceitam que a construção da leitura e da escrita pela criança acontece por meio de um longo processo, manifestam em suas narrativas que o ensino não pode acontecer via transmissão de produtos acabados. Porém, por outro lado, na prática, há uma forte tendência de valorizar somente as escritas convencionais das crianças, desconsiderando as suas concepções prévias sobre a leitura e a escrita.

Um outro elemento que se pode observar foi a dificuldade de algumas das professoras em promover estratégias didático pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador, no qual elas assumissem o papel de mediadoras no processo de ensino.

Desse modo, algumas das professoras manifestaram, em suas narrativas, esses pressupostos como necessários às práticas de alfabetização, porém, na prática, a idéia de interação estava relacionada à idéia de reunir as crianças em grupo, sendo que a organização das atividades não era pensada com a finalidade de provocar novos conflitos entre os pares, no qual um pudesse colaborar com o outro, gerando dessa forma, novos conhecimentos sobre a leitura e a escrita. Por exemplo, a professora Ana Paula quando interrogada sobre como trabalha com as crianças que tem maiores dificuldades diz:

Essas atividades eu faço, eu mostrando e gosto de fazer individual porque dentro da sala de aula eu tenho vários níveis diferentes, eu gosto de dar atendimento individualizado, [...] tanto é que na sala de aula eu estou sempre em uma classe e outra, vendo, olhando o que eles estão fazendo para acompanhar o nível de cada um.

Ao refletirmos e propormos referenciais teóricos onde pudéssemos discutir e relacionar as práticas vivenciadas foi possível observar, em alguns casos, **resistência**, caracterizada pela dificuldade de compartilhar conhecimentos entre as colegas. Como é o caso

da professora Ana Maria que diz o trabalho coletivo na escola é muito difícil então ela busca o seu desenvolvimento profissional de forma individual.

[...] eu sempre fui de ler, de ir atrás de novidades, também nesses cursos de formação que são oferecidos ai fora, e faço um curso de especialização à distância[...]

Entretanto, após algum tempo de estudos e reflexões, a emergência da categoria de **Ruptura da resistência** é observada em suas ações e em suas vozes, ficando evidente a disponibilidade para refletir e repensar as suas práticas. Desse modo, houve uma maior aceitação em estudar teorias e compartilhar conhecimentos com as colegas. Elas perceberam essa necessidade, como suporte para a organização das suas ações pedagógicas. A voz da professora indica esse processo:

Com esses nossos encontros estou me incentivando a ler, encontrei uma reportagem na Nova Escola (titulo: Alfabetização todos podem aprender) que me clareou muita coisa.[...] Também fui na biblioteca aqui com as crianças e lá encontrei um livro que fala sobre repensar a educação, agora estou vendo como a gente precisa dessas coisas. Gostaria que continuasse a trazer esses textos para leitura, eles estão contribuindo para repensar a forma de trabalhar (Ana Cristina).

Conforme os estudos iam avançando, foi possível observar, em suas práticas, a aceitação do papel de mediadoras, pois permitiam a interação entre as crianças. Isso podia ser visto na maneira como conduziam as aulas. Se uma criança levantava para trocar idéias com os colegas, para ver o que o outro estava fazendo, não era repreendida. Entendiam como um suporte necessário para que a criança pudesse confrontar as suas idéias com as dos colegas e avançar em suas aprendizagens. A narrativa da professora vem ao encontro dessa idéia quando ela coloca a importância de promover a interação entre eles. Assim ela diz:

[...] eu vi o quanto é importante a amizade entre eles, às vezes um coleguinha consegue explicar melhor que eu. Embora eu sentada do lado dele, o coleguinha explica que ele entende. Como tu viu cada dia eles sentam com colegas diferentes, então ele está convivendo com colega diferente e isso está fortalecendo a amizade, eles se emprestam material e se ajudam, normalmente um ajuda o outro a fazer a atividade, e isso, eu acredito que alguns estão se fortalecendo por isso. Eu tentei, nos primeiros dias, centrar eles individual e cheguei à conclusão que não deu (Ana Cristina).

Assim sendo, a idéia que a alfabetização é um processo de construção do sujeito aprendiz passava a ser evidenciada, de alguma forma, em suas práticas. Vale lembrar que essa compreensão vai acontecendo em diferentes tempos da formação profissional dessas professoras. É o que podemos perceber na voz da professora Ana Emília, caracterizando a tomada de consciência em relação à compreensão da alfabetização como um processo de construção:

[...] hoje eu entendo que é um processo de busca da própria criança, e o professor precisa dar elementos para ela construir os próprios conhecimentos dela, e, é isso que eu procuro fazer. Eu trago bastante textos significativos, trabalho muito com o nome deles e, a partir daí, eles vão buscando. Então é construído mesmo, bem diferente da forma que eu trabalhava, que a gente apresentava o ba –be – bi – bo – bu e depois o ca – co – cu e ficava juntando esses pedaços para formar palavras [...]Eu entendo a alfabetização como um processo de construção individual, cada um tem o seu tempo, o seu caminho, uns já vêm até no caminho, é que nem eu conto uma história de uma viagem de ônibus para eles, que uns chegam antes, outros depois, mas todos vão fazer parte da viagem [...]Então eu acho que é por ai, todos eles alcançam, mas cada um no seu tempo[...]

Com esse entendimento, procuravam encontrar novas estratégias que atendessem às necessidades cognitivas e emocionais dos seus alunos. Existia um movimento de busca pela transformação das práticas. É o processo de **Tomada de Consciência** que é a terceira categoria de análise, caracterizada pela capacidade das professoras de refletirem sobre suas ações, a partir da apropriação dos conhecimentos relativos ao processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essas apropriações e discussões, tornaram-se a âncora para as professoras mobilizarem-se a mudar as práticas que vinham implementando. Ou seja, elas compreenderam, por exemplo, o porquê de promover estratégias didático pedagógicas interativas e um ambiente alfabetizador. E, assim, começaram a implementar outros tipos de atividades que contemplassem essa forma de dinamizar as aulas. Cada participante, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi demonstrando suas apropriações como é o caso da professora Ana Cristina :

Eu tenho investido em formas diferentes de trabalhar, esses jogos que realizamos juntas foi uma oportunidade de ver como eles rendem. Agora confeccionamos outros jogos, estou trabalhando assim com eles. As crianças estão crescendo muito a cada dia, principalmente os que têm mais dificuldades.

Por isso, enfocamos que a transformação da prática aconteceu em alguns aspectos, em decorrência da **tomada de consciência** da necessidade de transformá-la.

Assim sendo, essa organização categorial contribuiu significativamente para que tivéssemos uma compreensão mais ampla das questões e da temática de investigação. Colaborou também, para que pudéssemos compreender como o professor apropria-se ou não do conhecimento necessário para o desenvolvimento da sua ação pedagógica.

Ao longo do processo, as professoras foram explicitando o que pensavam sobre aprender e ensinar, como entendiam que a criança se apropria da leitura e da escrita inicial, como desenvolviam suas propostas de alfabetização, que importância davam as atividades interativas, aos conhecimentos prévios das crianças sobre a leitura e a escrita, o que compreendiam por alfabetização.

Nesse sentido, muitas discussões foram se estabelecendo, possibilitando que pudéssemos compreender a relação existente entre as concepções das professoras sobre a leitura e a escrita iniciais evidenciadas nas suas narrativas com a prática pedagógica implementada por elas e a repercussão das concepções na prática diária dessas professoras.

Desse modo, os resultados deixam evidente que há momentos de coerência, entre o que elas explicitam em suas narrativas e o que conseguem efetivar em suas práticas. Na maioria das vezes, as professoras levam em consideração as concepções prévias das crianças sobre a leitura e a escrita inicial e respeitam o ritmo de aprendizagem de cada uma delas. As professoras, por valorizarem o diálogo, a comunicação, conseguiam direcionar o trabalho de forma que as crianças tivessem espaços para expressarem suas idéias sobre suas escritas, e grande parte das atividades propostas mobilizavam as crianças a usarem os seus conhecimentos prévios.

Assim sendo, é possível dizer que a prática pedagógica das professoras estava diretamente relacionada com a concepção de alfabetização que elas construíram ao longo de sua experiência, escolar, acadêmica e profissional.

A vezes explicitadas na análise dos achados esclarecem o quanto o processo de apropriação das novas formas de pensar o ensino é marcado por movimentos oscilatórios entre as categorias de análise. Isso acontece, justamente porque desestruturar concepções construídas ao longo da vida é algo que exige das professoras, além de romper resistências, ou seja, querer mudar, exige refletir sobre sua atuação, o que, por sua vez, tornam-se necessários referenciais que dêem suporte a essas reflexões e, também, a participação dos demais colegas,

para que realmente a reflexão seja estabelecida. Coll (1998, p.14), a respeito da relevância do trabalho compartilhado, diz que:

A dimensão formadora da função do professor não é uma dimensão individual, (...). Pelo contrário, um bom desempenho individual costuma encontrar parte de suas condições e de sua justificação no âmbito de finalidades e tarefas compartilhadas, de decisões tomadas coletivamente, de compromissos e implicações mútuas e de acordos consensuais e respeitados.

Assim, podemos mencionar que o momento que as professoras estão vivendo é de desestabilização, reconhecendo concepções de um ensino tradicional, no qual se prioriza a técnica e os procedimentos para decifrar o código escrito não atende às necessidades dos alunos e, conseqüentemente, não produz a boa qualidade do ensino.

Entretanto, falta-lhes maior sustentação teórica, pois essa pode contribuir significativamente para que as professoras tenham autonomia na hora de tomar as decisões e saber como intervir em determinada situação. Também, faltam-lhes espaços de aprendizagens compartilhadas no próprio sistema. A formação continuada proporcionada na escola em termos de estudos teóricos, discussões entre o grupo, a partir da prática que estão vivenciando, foi tratada de forma muito superficial e descontínua.

Contudo, sabemos que é no compartilhando idéias, em espaços onde as professoras tenham a oportunidade de estudar teorias, de explicitar suas opções, suas construções teórico-práticas, que elas poderão perceber que precisam atuar de outra maneira ou ir além do que já fazem. Também, é por meio dessa dinâmica que compreenderão que são sujeitos produtores de saberes. A legitimação desses saberes está diretamente relacionada com o grau de reflexão e dialogicidade do grupo. Pois, onde não se tem espaços e tempos para dialogar, não tem como produzir e muito menos legitimar saberes.

Os achados da pesquisa evidenciam que muitos avanços foram conquistados pelas professoras, caracterizando assim, o processo da apropriação de conhecimentos. Entretanto, apesar do esforço das professoras em tentar transformar as suas práticas, ainda estão fortemente vinculadas às concepções tradicionais de ensino, evidenciando que as vivências pessoais, acadêmicas e profissionais permitiram poucos espaços para atividades de construção, apropriação, internalização. Ou seja, o modelo de ensino experienciado durante a maior parte de suas vidas privilegiou a reprodução de modelos externos.

Quando nós dizemos que a ação do professor depende das suas construções teóricas, é fundamental perguntar: - Que possibilidades eles tiveram no percurso de sua formação de explicitar, intercambiar, questionar, numa perspectiva em que a troca entre os pares levasse a uma aprendizagem mútua, em um exercício interativo?

Frente a esse questionamento fica evidente que as limitações apresentadas pelas professoras no desempenho do que têm vontade de realizar é fruto da falta de efetivação de práticas formativas ao longo de suas vidas que permitam ao professor construir conhecimentos, desenvolver sua criatividade para poder exercer com eficiência seu papel de mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

Portanto, o interesse das professoras em redimensionar a prática revela que é possível transformar as práticas de alfabetização, desde que se invista numa formação permanente em que o professor seja auxiliado e tenha o direito de ele próprio refletir sobre sua prática.

Enfim, esta idéia precisa ser o ponto de partida à organização da escola, à conquista de uma maior autonomia docente, e também à conquista de apoio das autoridades educativas, uma vez que o avanço no sentido de um ensino de qualidade não é apenas uma questão dos professores, mas podemos afirmar que a união de docentes comprometidos e conhecedores das suas possibilidades e limites poderão representar uma nova direção às práticas educativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOLIVAR, A. A Escola como Organização que aprende. In: CANÁRIO, R.(Org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1987.

BOLZAN, D.V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

COLL, C. et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

FREITAS, M.T.A.; COSTA, S.R. **Narrativas de professoras: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio – histórica**. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

_____. **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1994.

HERNANDEZ, F. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** conhecimento como caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. (Org). A formação contínua entre a pessoa – professor e a organização – escola. In: **Revista Inovação.** Vol 4. Nº 1. Lisboa, 1991.

PÉREZ GOMES, A. O pensamento do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.