

## **APRENDIZAGEM DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE O PRÓ-LETRAMENTO**

Francisca Edilma Braga Soares Aureliano (UFRN/CNPq)<sup>1</sup>  
[edilmaaureilano@hotmail.com](mailto:edilmaaureilano@hotmail.com)

Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN)<sup>2</sup>  
[denisemcl@terra.com.br](mailto:denisemcl@terra.com.br)

### **RESUMO**

O desenvolvimento de políticas de formação continuada nas realidades locais demanda atenção no contexto contemporâneo, pois uma formação só se materializa em mudanças nas práticas quando se processa como aprendizagem do professor-sujeito da formação. O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado em Educação (UFRN/PPGED/CNPq) que trata das “Repercussões do Programa Pró-letramento nas práticas de alfabetização na perspectiva de professores cursistas” e se desenvolve junto a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública e objetiva analisar a aprendizagem dos professores alfabetizadores em contextos do Programa de Formação Continuada à luz das teorias cognitivas Piaget (1980), Wallon (1981, 1995, 2008) e de Vygotsky (2006,2007) que tratam da gênese dos processos psíquicos.

**PALAVRAS-CHAVES:** Aprendizagem – professor – formação continuada

### **RESUMEN**

La política de desarrollo de la educación continua en las realidades locales demandan atención en el contexto contemporáneo, como una formación sólo se materializan en cambios en la práctica cuando el aprendizaje se lleva a cabo como la formación de los docentes-sujeto. Este trabajo es parte de una investigación en curso dentro de la Maestría en Educación (UFRN / PPGED / CNPq), que trata con "repercusiones sobre las prácticas en favor de la alfabetización de la alfabetización desde la perspectiva de los docentes participantes y se desarrolla con los maestros los primeros años de educación primaria en escuelas públicas y tiene como objetivo analizar la alfabetización de los maestros en contextos de aprendizaje del Programa de Educación Continua a la luz de las teorías cognitivas de Piaget (1980), Wallon (1981, 1995, 2008) y Vygotsky (2006,2007 ) sobre la génesis de los procesos psíquicos.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje - el profesor - la continuación de la educación

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Bolsista do CNPq.

<sup>2</sup> Professora do DEPED e PPGED da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN.

## **APRENDIZAGEM DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: REFLEXÕES SOBRE O PRÓ-LETRAMENTO**

Uma das maiores preocupações no cenário atual da educação é com a promoção da aprendizagem dos alunos e com o alcance de melhores índices educacionais no Brasil. Dentre muitos fatores intra e extra-escolares reconhecidos como impulsionadores das estatísticas negativas, a formação dos professores aparece vinculada aos resultados de aprendizagem, à medida que se compreende o professor com o sujeito responsável em mediar a apropriação de conhecimentos. Nesse sentido, um dos eixos das políticas de reestruturação da educação na contemporaneidade é a formação continuada de professores.

Pensar a formação continuada de professores exige uma reflexão sobre a construção dos processos cognitivos de um sujeito adulto que, mesmo já tendo passado por uma formação profissional para desenvolver o ofício de ensinar, ainda precisa continuar aprendendo para um refazer constante de suas práticas no intuito de promover a aprendizagem dos seus alunos.

O texto decorre de uma pesquisa em andamento do Mestrado em Educação (UFRN/PPGED/CNPq) que trata das “repercussões do Programa Pró-letramento nas práticas de alfabetização na perspectiva de professores cursistas” que vem sendo realizada com professores de uma escola pública do Alto Sertão da Paraíba. Para o presente estudo apresentamos um recorte que tem como objetivo discutir a aprendizagem dos professores alfabetizadores em contextos do Programa de Formação Continuada para professores dos Anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – Pró-letramento, à luz das teorias cognitivas que tratam da gênese dos processos psíquicos humanos.

### **CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM**

Falar da aprendizagem do professor é discutir como o/um adulto trabalhador aprende e isso é um desafio no cenário acadêmico, pois nos esbarramos numa limitação nos estudos psicológicos na área, visto que a psicologia apresenta predominância nos estudos da criança e do adolescente e deixa uma lacuna nos processos de desenvolvimento e aprendizagem específicos do adulto. Reconhecendo essa lacuna, autores como Oliveira (2004) e Lopes (2010) retomam estudos psicogenéticos de Piaget e Wallon e sociogenéticos de Vygotsky, considerando que os mesmos dão suporte para compreender como se processa o desenvolvimento de processos intelectuais do jovem e do adulto.

Segundo Piaget (1980), para se apropriar de novos conhecimentos, o sujeito age sobre o objeto de conhecimento (meio) inserindo-o num sistema de relações, onde irá pensar sobre o objeto, fazendo ligações lógicas entre o mesmo com as abstrações de outros objetos que já conhece. Desse modo, o objeto irá ganhando significação à medida que vai sendo assimilado e provocando acomodações e adaptações às estruturas anteriores.

Assim, a aprendizagem é uma atividade interna do sujeito que se dá mediante a interação que é o mecanismo de troca, ou seja, de ação recíproca entre o meio e o objeto. As interações são desencadeadas pelas imposições do meio que despertam no sujeito um interesse de agir sobre o objeto desconhecido para suprir suas necessidades cognitivas de compreendê-lo. Isso gera, inicialmente, conflitos cognitivos, desequilíbrios entre as estruturas prévias de pensamento, motivando o sujeito a buscar novas interações com o objeto de conhecimento para se apropriar de seus conceitos, adequando os novos conceitos às estruturas previamente elaboradas por meio do mecanismo interno de equilíbrio em que uma construção parcial vai se autoregulando e evoluindo para um nível mais complexo de conhecimento. Sobre essa questão Piaget acrescenta que:

A ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilíbrio. É por isto que, nas fases de construção inicial, se pode considerar as estruturas mentais sucessivas que produzem o desenvolvimento como formas de equilíbrio, onde cada uma constitui um processo sobre as precedentes. (PIAGET, 1980, p. 16).

Com base nessa perspectiva, as estratégias de trabalho num processo de formação de professores devem ser desafiadoras, apresentando certo grau de dificuldade para gerar “conflitos cognitivos” nas estruturas mentais do professor para que este sinta necessidade de apreender o que se propõe, tendo em vista que o que se apresenta como conteúdo esteja relacionado com seus saberes prévios sobre a sua atividade pedagógica; só assim a necessidade desencadeará o interesse em compreender melhor o novo, fundindo-o às aprendizagens anteriores.

Quanto à perspectiva de aprendizagem de Wallon (1995) seus estudos procuram explicar a pessoa completa considerando as suas relações com o meio no desenvolvimento integral dos domínios afetivo, cognitivo, motor e da pessoa que se alternam e se entrecruzam na formação da personalidade. O autor destaca o sujeito como um ser biologicamente social, dando o entendimento de que a consciência, a linguagem e o pensamento são resultantes não somente das disposições do organismo, mas da “integração” do indivíduo com o universo das

significações histórico-culturais, por meio das quais vai se apropriando do mundo e avançando em seu desenvolvimento.

Para Wallon (1980) a aprendizagem se constrói no sujeito progressivamente e em estados de alternância entre os fatores emocionais e cognitivos, e o desenvolvimento vai seguindo o percurso da aprendizagem de forma descontínua e assistemática, com regressões e progressos, se modificando de um período a outro, pois à medida que o sujeito se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas. Assim, ao desenvolver seus estudos sobre o desenvolvimento da personalidade priorizou os aspectos afetivos e cognitivos, defendendo que sem o vínculo afetivo entre o sujeito e o mundo exterior não pode haver aprendizagem, tendo em vista que para aprender o sujeito precisa ser inserido num ambiente com qualidade emocional que afete suas necessidades orgânicas. Ao longo dos estudos sobre a formação da pessoa Wallon destaca as categorias da **emoção**, da **imitação**, do **movimento** e do **eu** e o **outro** como elementos preponderantes para o desenvolvimento intelectual.

Wallon apenas inicia estudos sobre uma Psicologia do adulto, mas sua teoria sobre a relação entre afetividade e aprendizagem, assim como a importância do meio social no desenvolvimento psicológico são pontos que conflui no desenvolvimento da aprendizagem do adulto e em caso específico na aprendizagem do professor. São múltiplas as determinações do meio que lhe afetam, desencadeando sentimentos de insatisfação ou de afeição quanto a sua atividade pedagógica, sendo fator determinante na sua identidade profissional. Sendo assim, estes aspectos precisam ser considerados nos processos de formação de professores.

Os estudos de Vygotsky apresentam muitas convergências com as concepções wallonianas, à medida que partem de uma abordagem de ser humano e de realidade postas pelo materialismo histórico-dialético, entendendo que a realidade do sujeito se dá por mediações sociais e simbólicas e que o sujeito é resultante da integração entre os aspectos genéticos e socioculturais, mediante os quais se estrutura a consciência, a linguagem e o pensamento.

Vygotsky (2007) desenvolve o conceito de funções psicológicas superiores como atividades tipicamente humanas que se manifestam através da percepção, memória, atenção, pensamento, linguagem, generalização e abstração, criação, etc e são elaboradas ao longo da vida do indivíduo através de sua interação com o meio social através de sistemas de signos, sendo a linguagem, o principal. Os sistemas de signos medeiam as funções psicológicas à medida que elaboram representações mentais do real. Assim, as significações que o sujeito constrói do mundo objetivo são mediadas por palavras (signos) que agrupam as características

dos objetos. Mas, as apropriações de todas as características dos objetos não acontecem de uma única vez, sendo necessária a permanente mediação de outros mais experientes e portadores de cultura. Tais interações e mediações possibilitarão a internalização ou conversão das significações sociais em individuais.

Neste sentido, a cada momento da vida, o sujeito dispõe de uma estrutura conceitual formada por uma rede de conceitos interligados (conhecimentos), constituída pelo conteúdo intelectual que vai se acumulando ao longo da vida por meio da mediação simbólica oriunda da experiência sócio-cultural. Esse universo cultural e conceitual do sujeito funciona como filtro que tem a função de interpretar os fatos, eventos ou situações do mundo objetivo e serve de base para novas aprendizagens. De acordo com Vygotsky (2007, p. 56) a internalização é a “reconstrução interna de uma operação externa”.

Com base nesse entendimento pode-se afirmar que a aprendizagem é um processo permanente que ocorre em todos os momentos da vida, desde que em condições propícias de interação e mediação e possibilitam o despertar de processos desenvolvimento, ou seja, aos poucos, os novos conhecimentos vão tornando-se parte das funções psicológicas anteriores.

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se a sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2006, p. 115).

Para explicar que o desenvolvimento resulta da aprendizagem Vygotsky (2006) afirma que existem dois níveis de desenvolvimento: um que se refere às aprendizagens consolidadas – nível desenvolvimento real, que se caracteriza pelas atividades que o sujeito realiza com independência – e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere às capacidades em desenvolvimento, ou aquilo que o sujeito consegue fazer com ajuda de outra pessoa mais experiente. O espaço entre esses dois níveis é denominado pelo autor de Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, definida pelas funções que se encontram em fase de elaboração, em amadurecimento, mas que, com a mediação do Outro, podem ir se operando e, gradativamente, se consolidando. Quando o sujeito internalizar os mecanismos de ação e de abstração da atividade, o seu aprendizado passa de um nível de desenvolvimento proximal (potencial) para o nível de desenvolvimento real, o que confere ao desenvolvimento, um caráter prospectivo.

Como esse processo se realiza como internalização e, enquanto tal, se processa como re-elaboração, transformação do vivido nas experiências sociais, cada indivíduo possui uma história e um modo particular de internalizar as aprendizagens determinadas nas interações e relações sócio-culturais. Por isso, o que é ensinado de forma coletiva ao professor nos momentos de formação é internalizado de forma individual e singular e nem sempre corresponde às intenções de quem ensina, ou seja, o que é pertinente ou significativo ao sujeito que aprende, às vezes pode ser impróprio ou impertinente àquele que ensina. (SMOLKA, 2000).

Considerando o professor enquanto sujeito que aprende, os pressupostos sobre aprendizagem e desenvolvimento postos por Vygotsky (2006) se aplicam à formação de professores, compreendendo-a como uma atividade que tem como objetivo oportunizar aprendizagem para sujeitos que são responsáveis pelo ensino a outros.

O professor é portador de um conjunto de conceitos, procedimentos, sentimentos, atitudes e valores decorrentes de toda a sua vivência cultural sobre as formas de se ensinar e aprender. Ao adentrar em novas oportunidades de formação, é colocado para pensar e agir através das estratégias postas pelo professor/formador e dos colegas de profissão – que são mediadores de conhecimentos – sobre suas posturas pedagógicas frente aos alunos para que possam reconstruir seus conceitos anteriores sobre o que é ensinar, como ensinar e pra que ensinar.

O formador deve estar atento a esses saberes anteriores e buscar entender o que é significativo para o professor, ou seja, o que já sabe e o que ampliar em seu universo de significados sobre o seu fazer pedagógico, tendo em vista que, por cada um apresentar construções cognitivas diferentes sobre determinado assunto ou conteúdo mediante a quantidade ou qualidade das interações que lhe foram proporcionadas ao longo da formação, apresentarão níveis de aprendizagens variados sobre o conteúdo a ser abordado e que as atividades em grupo possibilitarão o avanço nas internalizações individuais dos conhecimentos ou conteúdos apresentados.

## **APRENDIZAGEM DO PROFESSOR ALFABETIZADOR EM OPORTUNIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA ANÁLISE DO PRÓ-LETRAMENTO**

Pensar na aprendizagem do professor alfabetizador nos remete a refletir sobre as explicações sobre o aprender a ensinar/alfabetizar que envolve a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência.

A aprendizagem de professor se dá de forma não linear, sendo construída ao longo das trajetórias profissionais a partir da internalização das experiências acadêmicas e científicas e da prática pedagógica. Nesse sentido, a aprendizagem é um processo permanente que acelera o desenvolvimento profissional e ocorre nas interações que o professor realiza com outros mais experientes na escola ou em qualquer situação em que ocorram atividades pedagógicas. Nos momentos de formação dos professores as estratégias formativas não devem ignorar as ideias, crenças e valores, ou seja, a história profissional de cada professor. Sobre essa questão Lelis (2010, p. 198) acrescenta:

As experiências que vivem em função das posições que ocupam nos diferentes contextos e a reflexão que produzem sobre essas mesmas experiências são sempre significativas e influentes na sua forma de ser professor, seja pela continuidade, seja por oposições e determinadas posturas.

Esses conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional constituem o que Vygotsky e Piaget chamam de “estrutura de conceitos” já internalizados pelo o sujeito e que devem ser o ponto de partida nos momentos de formação de professores.

O professor como um adulto em processo de aprendizagem, por já ter passado por uma formação escolar tem toda uma disponibilidade em seu funcionamento intelectual que envolve capacidade de análise e reflexão sobre sua estrutura de conceitos sobre a sua prática pedagógica (LOPES, 2010). Dentro desse pressuposto a formação continuada de professores alfabetizadores precisa se pautar numa perspectiva de reflexão crítica sobre a ação (PIMENTA, 2008), que envolve um diálogo entre as teorias pessoais que os professores apresentam, suas condições de trabalho, com os conteúdos postos na formação pelo professor/formador que é mediador do processo de aprendizagem.

Com base nessas teorizações nos propomos a apresentar neste estudo um recorte da nossa pesquisa que trata das “repercussões do Programa Pró-letramento – Programa de Formação Continuada para professores dos anos/séries Iniciais do Ensino Fundamental

(MEC, 2007) - nas concepções e práticas dos professores alfabetizadores”. A investigação foi realizada em uma escola pública, localizada em um município do Alto Sertão da Paraíba e envolve quatro (04) professoras que concluíram o Curso “Alfabetização e Linguagem” do referido Programa, e que lecionam em turmas de 1º e 2º Anos do Ensino fundamental que se caracterizam como destinadas à alfabetização das crianças. Para preservar a identidade dos sujeitos utilizamos codinomes: Safira (1º ano A), Esmeralda (1º ano B), Ametista (2º ano A) e Topázio (2º ano B).

No presente artigo nos reportaremos às aprendizagens que as professoras demonstram ter construído durante a formação continuada, suas principais dificuldades e como era realizado o processo de reflexão sobre o fazer-pensar da prática alfabetizadora.

Como metodologia para construção dos dados, desenvolvemos entrevistas semi-estruturadas por permitirem uma melhor interlocução entre o pesquisador e o entrevistado,; desenvolvemos ainda uma análise dos documentos oficiais de organização didática e pedagógica do Programa de formação. Assim, com base nas falas dos sujeitos faremos uma breve reflexão entre a formação continuada e a aprendizagem do alfabetizador.

Para compreendermos as principais aprendizagens que os professores dizem ter alcançado é importante destacar que o curso é desenvolvido com base nos eixos de conteúdos: “aprendizagem e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita alfabético; produção de texto; leitura; e desenvolvimento da oralidade (BRASIL, 2006). Dentro de cada um desses eixos são expostas as capacidades/conteúdos que os alunos precisam desenvolver para aprender a ler e escrever.

Ao serem questionados acerca das principais aprendizagens que alcançaram junto ao referido programa, as professoras nos responderam:

*(...) As maneiras de trabalhar os textos, textos **fatiados** (grifos nossos) com jogos, com bingo, são essas estratégias que melhorou (sic) a minha prática em sala para facilitar a aprendizagem dos alunos (Profª Safira).*

*O curso contribuiu para desenvolver novas técnicas para melhorar a forma de alfabetizar, trabalhar a leitura e a escrita. (Profª. Esmeralda).*

*O processo de aprender a ler e escrever é difícil e no Pró-letramento eu aprendi que pra alfabetizar é preciso que haja um entendimento do aluno e professor, e o interesse de aprendizagem. Tinha até umas atividades que falava da escrita e da leitura; que sempre a leitura traz a escrita, e acho que no Pró-letramento ele oferece muito a leitura e a escrita, pra desenvolver (Profª Ametista).*



*Foi a questão de como ensinar a escrever, a ler, manusear o aluno, pois ensinar na alfabetização não é fácil, é difícil porque a gente pega o aluno que não sabe nem escrever, não sabe nem pegar no lápis, e a gente desde o começo, tudo a gente tem que ensinar, e tudo a gente tem que se preocupar (Profª Topázio).*

É perceptível o apego aos conteúdos relativos a técnicas que caracterizam a busca dos professores pela emergência da solução imediata da alfabetização dos alunos, o que não deixa de ser necessário, pois é destaque também na formação, mas, o “fazer” precisa ser pensado com base em sua fundamentação teórica que o justifica e orienta.

É importante considerar que o professor é afetado, de diferentes modos, pelas oportunidades de produção no seu trabalho que são significadas pelos outros em suas relações, passando a fazer parte do seu universo de significados (Vygotsky, 2007). O que é exigido do professor alfabetizador em seu trabalho pedagógico na escola, enquanto grupo social é uma prática consistente que conduza a alfabetização de todas as crianças e por isso eles passam a significar as técnicas em detrimento à base teórica, pois as vêem como saídas de emergência aprender a fazer, mesmo sem entender na maioria das vezes os conceitos epistemológicos que envolvem as atividades que desenvolve. Dentro desse aspecto, vale apresentar o destaque que Smolka (2000, p.30-31) faz do pensamento de Vygotsky (1981, p.162-163): “o indivíduo se desenvolve naquilo que ele é através daquilo que ele produz para os outros. Este é o processo de formação do indivíduo (...). Na sua esfera particular, os seres humanos retêm a função da interação social”.

Não aparece, nas falas dos sujeitos, as capacidades necessárias à alfabetização, sendo esse um dos conteúdos mais abordados na formação. Segundo suas falas, os professores se apropriaram daquilo que lhes era pertinente aprender, diante das necessidades que apresentavam e julgavam importantes, mesmo que nem sempre coincidisse com o que estava sendo proposto pelo formador durante a formação, pois têm estruturas de conceitos sobre a prática de alfabetização que lhes permitem dar significados àquilo que vêem como adequado aos seus modos de agir na sala de aula.

Ainda nas falas da professora Ametista e Esmeralda está presente a dificuldade de alfabetizar, o que se torna evidente que ainda necessitam de mediações de outros mais experientes que intervenha em seus modos de fazer-pensar o processo de alfabetização para que possam internalizar novas perspectivas didáticas e ao mesmo tempo adquirir compreensão e segurança na sua atividade pedagógica. As dificuldades que podem ser

compreendidas como os conceitos ainda em elaboração se encontram na zona de desenvolvimento proximal e estavam presentes também durante a formação, pois quando perguntamos se enfrentaram alguma dificuldade durante a formação elas responderam que:

*Dificuldades nos trabalhos, assim, dificuldade de apresentar. Em outros cursos eu gostaria de estudar novos métodos de aprendizagem, novas maneiras de trabalhar com os alunos. (Profª Safira).*

*O que eu tinha dificuldade, às vezes, era com a criança. Eu queria fazer uma coisa de acordo com o pró-letramento, mas eu pensava logo: será que vai dar certo com minha turma? (Profª Esmeralda).*

*Alguns conteúdos eu achava difícil quando agente estava estudando para entender e depois passar pra os alunos. (Profª. Topázio).*

Se faz necessário que o formador esteja atento às motivações e às características individuais de aprendizagem dos professores, pois para aprender, de acordo com Wallon (2008), é preciso que em meio às relações sociais o sujeito seja afetado em suas necessidades afetivas, cognitivas e motoras que variam de pessoa para pessoa. Assim, o professor formador como facilitador da aprendizagem é aquele que deve levar em consideração as diferenças individuais garantindo a expressão das formas de elaboração das aprendizagens pelo o professor, pois como um adulto que aprende, ele tem consciência de seus pontos fracos e fortes, seus valores sentimentos e capacidade de escolher o que é mais conveniente a sua atividade profissional.

O guia de formação do curso “Alfabetização e linguagem” (SILVA; FRADE, 2006) do Pró-letramento propõe as seqüências e estratégias didáticas para os encontros da formação. As estratégias mais utilizadas são: trabalhos em grupo, leituras individuais, elaboração de atividades de aplicação, socialização e análise dos conhecimentos ou das atividades elaboradas, aplicação dos conhecimentos e análise e reflexão dos novos conceitos ou capacidades adquiridas. Acrescentando a isso, o Guia Geral do Programa Pró-letramento (BRASIL, 2007 p. 2-3) orienta que a formação continuada é de “caráter reflexivo considera o professor sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, no processo, atribua novos significados a sua prática e compreenda e enfrente as dificuldades com as quais se depara no dia-a-dia”.

Dentro desse pressuposto, pode-se dizer que os objetivos desse curso de formação continuada confluem para a concepção que considera as internalizações já conquistadas pelos

professores sobre suas práticas, mas, a estratégia de disseminação dos conhecimentos por uma metodologia de multiplicação, em que se forma o professor/formador para este formar o professor, pode se constituir em um elemento impeditivo à formação dentro da perspectiva de reflexão crítica sobre a prática, porque se torna impossível atender às necessidades formativas dos professores que atuam em universos sócio-culturais divergentes. Na realidade analisada, mesmo após a formação, as professoras ainda demonstram muita insegurança e inconsistência nos conhecimentos teóricos e práticos que envolvem o processo de alfabetização. A professora Ametista deixa isso explícito quando expõe as suas limitações e necessidades de reelaborar novos entendimentos da sua prática pedagógica:

*Sinto dificuldade quando estou tentando alfabetizar quando eles não estão aprendendo e eu fico me questionando se é a minha maneira de ensinar que está errada e gostaria que alguém descobrisse comigo quais são as minhas dificuldades de alfabetizar, pois eu não consigo descobrir sozinha. E às vezes eu não sei se os alunos não aprendem se é dificuldade da gente ou é da criança. (Profª Ametista).*

Neste posicionamento, a professora expõe seu pedido de intervenção de alguém mais experiente (VYGOTSKY, 2006) para que possa entender e reconstruir alguns conceitos sobre a sua atividade pedagógica. É somente por meio da reflexão crítica sobre os conceitos que os professores construíram ao longo de sua trajetória profissional sobre a prática de alfabetização e das suas condições de trabalho que terão condições de ampliar seu universo conceitual.

Esses discursos indicam que as estratégias e conteúdos da formação não correspondiam às necessidades pedagógicas dos professores, o que se evidencia um distanciamento entre saberes prévios e saberes a serem construídos, divergindo das teorizações trazidas acima.

Uma formação que supere a idéia de reflexão somente dos problemas da prática docente deve se voltar às necessidades cognitivas, afetivas e materiais dos professores dentro de uma perspectiva de reflexão crítica do seu fazer-pensar a prática, reconhecendo as potencialidades individuais de aprendizagem, os saberes internalizados sobre a prática e as teorias que as explicam, e tenha como principal foco a aprendizagem que ocorre por processos de significação individual e ao mesmo tempo social, fazendo avançar os conceitos que se encontram na zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real, ou seja, o professor alfabetizador aprende o que é significativo para sua atividade profissional mediante o interesse em superar as suas necessidades, mas antes esses saberes são

significados pelo outro mais experiente que favorecerá as mediações dos novos conhecimentos que deverão construídos na interação social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação a Distância. **Guia Geral do Pró-letramento**. Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LELIS, Isabel. Convergências e tensões das pesquisas sobre aprendizagem da docência. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, Col. Didática e prática de ensino. P. 188-200.

LIBÂNEO. José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA. Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p.53-79.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; VAZ-REBELO, Maria da Piedade; PESSOA, Maria T. R. O ensino superior na atualidade e os desafios da aprendizagem: teorizações e prática docente. In Revista Portuguesa de Pedagogia. Universidade de Coimbra. Ano 44-1. 2010. p. 143-167. Coimbra, 2010.

OLIVEIRA, Marta M. Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. In Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago.2004.

PIAGET, Jean. **Seis estudos em Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA. Selma Garrido. GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-52.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Guia de Formação do Pró-letramento**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2006; Coleção Pró-letramento.

SHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, Antônio. **Os Professores e sua formação**. Lisboa / Portugal: Dom Quixote, 1992.

SMOLKA, A. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/2000. p. 26-40.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

\_\_\_\_\_. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

\_\_\_\_\_. **Do ato ao pensamento**. Ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.