

## **PERCURSO DE FORMAÇÃO: INVESTIGANDO CONTEXTOS FORMATIVOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EXITOSOS**

ADÉLIA DIEB UBARANA (UFRN).

### **Resumo**

O presente trabalho objetiva investigar processos formativos de professores que alcançam êxito no processo de alfabetizar crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública, na perspectiva de identificar contextos percebidos por estes professores, como propiciadores de saberes definidores de sua prática de alfabetizar com sucesso. O interesse por essa temática emergiu de vivências como alfabetizadora na escola pública e como docente em cursos de formação de professores, bem como de inquietações frente à gravidade da situação atestada nas estatísticas oficiais acerca da (não) aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a língua escrita. O estudo orienta-se pela premissa de que esse problema tem múltiplas determinações e dimensões, dentre estas, uma dimensão pedagógica, ou seja, as ações docentes, dentre outros fatores, são constitutivas da efetivação – ou não – de aprendizagens dos alunos e, por sua vez, são constituídas em processos diversos. A investigação assume os princípios da abordagem qualitativa e realiza-se como um estudo de caso – com aspectos de multicasos – e do modelo indicial. Ancorada em princípios da abordagem histórico-cultural, toma como sujeitos, três professoras da rede pública cujos alunos dos dois últimos anos letivos apresentaram resultados efetivamente positivos em relação ao domínio de conhecimentos sobre a língua escrita. Mediante entrevistas semi-estruturadas e reconstrução de narrativas, esses sujeitos rememoraram e re-fazem seu percurso formativo, re-conhecendo contextos propiciadores de saberes que definem seus modos de pensar e fazer a prática. Entrelaçando o passado com o presente, linguagem e memória (constituída/organizada pela/na palavra) vão sendo construídos indícios acerca de onde, quando, com quem, aprenderam a alfabetizar. Esses indícios podem fornecer pistas à estruturação de processos de formação de outros professores com vistas a uma alfabetização efetiva na rede pública.

### **Palavras-chave:**

formação docente, professor alfabetizador, narrativas.

O presente trabalho apresenta uma discussão sobre aspectos teóricos e alguns dados empíricos da pesquisa "**Como aprendem a ensinar os que conseguem fazer os alunos aprenderem a ler e escrever?**" em que objetivamos investigar o percurso formativo de professoras alfabetizadoras que conseguem alfabetizar crianças no contexto de escolas da rede pública.

Ancorados em um marco teórico multirreferencial, em especial na abordagem histórico-cultural e seu princípio da constituição sócio-cultural do psiquismo humano, buscamos identificar, no percurso de formação/atuação dos sujeitos-professoras, contextos ou instâncias que propiciaram experiências/concepções[1] constitutivas das ações que lhes possibilitam conduzir seus alunos à construção de conceitos e habilidades básicos ao domínio inicial da linguagem escrita.

Objetivamos, assim, responder a inquietações que tem origens, não só em vivências como professora alfabetizadora, em um contexto escolar que alcança resultados positivos e que possibilita uma consciência do percurso formativo, mas, principalmente, em experiências constantes como docente em cursos de formação de professores da escola pública, em especial de professores alfabetizadores.

Nessas experiências, bem como no envolvimento com o conhecimento na área, fomos sendo instigadas a refletir acerca do grave problema em que consiste a alfabetização[2] de crianças em nosso país e, nos últimos anos, de modo mais crucial, em nosso Estado, que vem ocupando constrangedoras últimas posições nas estatísticas oficiais relativas ao aprendizado da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização, tais como Prova Brasil (BRASIL, 2007) e IDEB (BRASIL, 2007).

Embora possamos reconhecer, mediante as concepções contemporâneas sobre o tema, que o aprendizado da linguagem escrita antecede e extrapola a escola, numa perspectiva histórica (MORTATTI, 2004), observa-se uma permanente relação entre alfabetização, escolarização e educação. Ou seja, a alfabetização é, historicamente, um processo escolar, vinculado à universalização e à qualidade da educação, ao desenvolvimento pessoal e social do indivíduo e ainda ao crescimento da sociedade.

O problema não é recente, visto que desde a década de 40 do século XX, frequentemente, menos que 50% das crianças que ingressavam no primeiro ano/série de escolaridade conseguiam aprender a ler e a escrever. Se antes esse problema poderia ser atribuído a não possibilidade de acesso à escola por todos, com a democratização da educação intensificada desde então, alcançando-se, na atualidade, percentuais próximos aos 97% de crianças na escola, o problema assume outra face. Com a garantia de entrada na escola, o desafio da educação envolve a conquista pela qualidade do ensino, pois, apesar da sua indiscutível difusão, a escola pública ainda não consegue, efetivamente, ensinar todos a ler e escrever, aprendizagens estas reconhecidas como básicas, tanto para a possibilidade de sucesso na escolaridade posterior, como para oportunidades de crescimento na vida pessoal, profissional, social.

As causas desse problema, identificado e discutido por diversos autores como "fracasso" (CAMPELO, 2001), converteram-se em objeto de inúmeros estudos, com focos e perspectivas diferentes. Na atualidade, mediante um *corpus* de conhecimento amplo e plural, já é possível compreender que o problema é complexo e multideterminado, em decorrência da natureza multifacetada do processo de alfabetização (SOARES, 2004), havendo, portanto, múltiplas dimensões e condicionantes extra e intra-escolares.

Dentre estes condicionantes, destacam-se as condições objetivas em que se processam as relações entre as crianças e a linguagem escrita na escola, ou seja, a face pedagógica do processo. Nesse contexto, põem-se em relevância as formas de atuação do professor, orientadas por suas concepções de escrita, enquanto objeto de conhecimento, de aprendizagem e ensino, bem como suas idéias acerca do papel do aluno e do professor nesse processo, como um dos condicionantes - e igualmente condicionados - do processo de alfabetização e seus resultados. Essas concepções, por sua vez, são resultantes de elaborações desenvolvidas ao longo da história de vida - pessoal e profissional - do professor (NÓVOA, 2000).

Estudos como os desenvolvidos por Sá-Chaves (2001), Garcia (2003), Britto (2007), Silva (2007), buscam compreender as relações entre alfabetismo e educação escolar. Nesses estudos, apesar das diferentes perspectivas, focos e da convergência, explícita ou implícita, em torno do papel do ensino, portanto, do professor, as ações docentes são reconhecidas como aspectos constitutivos do processo/efetivação da aprendizagem dos alunos.

Reconhecendo esse papel, autores como Zabalza (1994), Gauthier (1998), Nóvoa (1999; 2000), Perrenoud (2002), Campos (2002), Oliveira-Formosinho; Kishimoto (2002), Lopes (2004), Kramer (2005), Tardif (2007), Pimenta (2007), enfatizam que a formação do professor tem implicações diretas no trabalho que desenvolve.

Emerge, dessa compreensão, o interesse em investigar o percurso formativo do professor alfabetizador da escola pública na tentativa de compreender aspectos significativos desse percurso que possam subsidiar reflexões acerca da formação dos professores. Desvendar não qualquer percurso formativo, mas daqueles professores que alfabetizam. Onde, quando, como, com quem esses professores aprenderam a alfabetizar? Só eles podem nos revelar, com sua voz, a partir de suas experiências formativas.

A preocupação em assumir a perspectiva dos professores nas investigações e nos debates educativos passa a merecer destaque, principalmente a partir da década de 1980, como nos apontam Nóvoa (2000) e Fontana (2005). Desde então, configura-se uma tendência, no campo educacional, de ressignificação e valorização do professor como sujeito da prática pedagógica, cujos processos de formação e profissionalização, juntamente à sua constituição como pessoa, são dimensões indissociáveis dessa prática e pouco valorizadas e conhecidas, passando a se configurarem em objetos privilegiados de investigação. "Esta profissão precisa de se dizer e de se contar; é uma maneira de a compreender em toda sua complexidade humana e científica." (NÓVOA, 2000: 10).

### **Caminhos metodológicos do estudo**

Considerando que é no contexto das escolas da rede pública que se configura, primordialmente, o problema da não aprendizagem da linguagem escrita e que é, também nesse contexto, considerado por suas condições, como adverso que se encontram os casos das professoras que conseguem alfabetizar. O lócus da investigação são escolas públicas da cidade do Natal/ RN, definidas a partir do critério de apresentar resultados positivos na alfabetização de crianças nos primeiros anos. Para atender a este critério, três escolas distintas foram identificadas a partir de levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação; aos resultados do "Provinha Brasil"[3] e IDEB (BRASIL, 2007).

Nessas escolas-campo foram definidos como sujeitos do estudo, três professoras, a partir dos seguintes critérios: ser identificada/reconhecida, pela escola e/ou comunidade educacional - dados oficiais e instâncias competentes - como professora que consegue alfabetizar; apresentar características peculiares no contexto da rede pública e aceitar participar do estudo. A definição desse número de professores deveu-se à perspectiva de estudá-las em profundidade, ou seja, como "casos" a serem investigados, segundo os princípios do Paradigma Qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A investigação desenvolveu-se como um "estudo de caso múltiplo"[4], envolvendo aspectos dos estudos fundados nas "histórias de vida", entendendo-se que o caminho teórico-metodológico empregado em estudos que tratam de processos subjetivos pode ser múltiplo.

Assim, mediante entrevistas de tipo semi-estruturada, buscamos conduzir as professoras - sujeitos da pesquisa - a reconstituírem, através da narrativa, o que reconhecem como seu processo formativo. Além das entrevistas realizadas, em no mínimo quatro encontros, as professoras responderam, a um questionário de caracterização cujo tema central foi a sua trajetória de vida e o seu percurso de formação como professor. Considerando ainda a natureza da questão da nossa investigação, buscamos também como abordagem metodológica coerente com a perspectiva histórico-cultural que orienta esse trabalho os princípios do método de

investigação e análise de Vygotsky (1988) e aspectos da análise indicial (GINZBURG, 1989).

### **Na narrativa das professoras, o que desvelam os primeiros indícios.**

Como singulares, os três casos, analisados simultaneamente nos seus contextos diferenciados, têm muito a nos revelar. Ao considerarmos a perspectiva das professoras - suas vozes - apreendemos aspectos simbólicos/culturais tal a forma como a experiência formativa foi/é percebida por cada uma.

Desse modo, a partir da narrativa oral, cada professora rememorou e re-fez seu processo formativo - entrelaçando o passado e o presente, a linguagem e a memória (constituída/organizada pela/na palavra). Re-memoraram e narraram, narraram e re-memoraram. Compuseram um "texto" possível de ser interpretado, e nele/dele, seguindo os dados aparentemente negligenciáveis - pistas/indícios/traços/sinais - identificamos situações de aprendizagens de saberes que definem seus modos de pensar e fazer sua prática para então, compreendermos os contextos que foram/são propiciadores desses saberes.

As suas diversas narrativas suscitam análises e entre elas queremos ressaltar aqui as que se mostraram, para nós, evidentes, por isso centrais, em uma leitura preliminar. Acerca delas gostaríamos de tecer considerações.

Observamos que as professoras nos relatam experiências formativas que antecedem, em muito, as suas formações profissionais - escolas normais e faculdades de ciência da educação:

[...] a primeira coisa que veio foi o meu processo de alfabetização, então eu começo a tomar consciência do papel fundamental da minha mãe, né...[sic] que minha mãe era muito durona, muito autoritária, a gente apanhava demais e foi nesse período que eu comecei a ver algo assim... tão bonito que eu ainda não tinha me dado conta e aí [sic] é muito forte esse livro de "Estudos Sociais", de "Integração Social", na época "Educação Moral e Cívica", se eu não me engano, tinha na capa um monumento, não sei se era do Ipiranga, em São Paulo, tinha uns cavalos, com uns soldados... esse livro, ela tinha muito essa, as figuras dos heróis da Pátria, e tinha muito assim, ééé...[sic] os escritores marcantes, e tinha uma época que a gente declamava muito, tinha "A canção do Exílio", e ela amava a "A canção do Exílio", ela declamava... e ela fazia trabalho prá gente escrever e ela , menina, a gente tinha que ler fluentemente, sabe, e aí [sic] depois a gente, muita gente dizia "você lendo poesia, você traz poesia para sala de aula de um jeito, né...[sic]" e eu dizia: "meu Deus... mas olha de onde vem... não é nada por acaso, né [sic]". Tinha "Meus oito anos" de Casimiro de Abreu... Aí [sic] eu digo, "meu Deus parece que estou vendo: 'Ah que saudade que eu tenho...'" menina, parecia que eu tava [sic] vendo a figura da minha mãe, sabe, naquele processo. Então, era a figura de minha mãe, alí, junto, que, que realmente trouxe sentido a esse processo de ler e escrever, esse lugar da escola na vida da gente, e aí assim... isso foi muito forte prá mim, me dar conta disso. E como isso tava [sic] forte dentro da minha formação de professora mas eu não tinha consciência disso e acho que essa tomada de consciência me faz, a partir das leituras e das reflexões e de realmente

poder rever esse processo, que eu começo a refazer esse caminho, aí, [sic] vou em busca de compreender porque a gente alfabetizava daquele jeito... (Sujeito 1)

Eu acho que antes de eu ser consciente, que quando eu olho eu digo, puxa vida! [sic]. Já em 90 eu já tinha uma postura assim, eu acho que tem a ver mais com princípios, princípios éticos, assim, como pessoa que eu levaria para qualquer outra situação de vida e eu terminei levando para a sala de aula, por causa de coisas que eu recebi, por exemplo: os meus pais em relação a mim, né? [sic].

Essa questão de estimular, de faz uma pergunta, devolve com uma pergunta, "mas você acha que isso é certo, mas e não sei o que", coisas nesse estilo... Eu lembro que meu pai só fez até a sexta série e minha mãe só até a terceira série, mas eu não me lembro da minha casa sem livros, a gente tinha uma estante que ficava na sala, então era o enfeite da estante não eram os porta-retratos como são hoje, né? [sic]. Eram as coleções, as enciclopédias, por exemplo: enciclopédia de vendas, ele gostava disso, enciclopédia de psicologia, eu acho que ninguém nunca lá em casa leu. Mas tinha essa enciclopédia lá em casa! E fora as da gente, coisas para crianças e coisas assim, revista em quadrinhos e tantas outras coisas, jogos... que tinha muito também. Então, eram coisas que eu gostava que eu acabei recebendo influência e que eu terminei levando para a sala de aula. Então, eu lembro que naquela época, em 90, mesmo preparando os exercícios de prontidão, mas eu tinha paralelo a isso uma caixa de livros para quem terminasse de fazer a atividade ir pegando o livro, podia ler. Eu lembro que eu tinha, todos os dias, um horário para contar história e eu tenho consciência que eu não aprendi isso no magistério, mas eu sempre gostei de contar história e eu queria contar história para eles, né? [sic]. Todo dia, porque eu queria que eles também gostassem de livros. Agora, por que eu queria que eles gostassem de livros? Acho que era porque eu gostava de livros (Sujeito 2).

[...] eu aprendi quando eu estudava, eu lembro que a professora botava as famílias no quadro, eu aprendi a ler rapidamente, quando eu percebi que juntava letra com letra e formava a palavra, eu li rapidamente. Então, eu lembro que ela colocava no quadro essas famílias, essas palavras, era uma cartilha; então, da mesma forma que ela fazia, quando eu comecei, com quinze anos, numa sala de aula, e não tinha formação, eu fazia do jeito que ela fazia, do jeito que eu fui alfabetizada (Sujeito 3) .

Nesses recortes das falas das professoras - sujeitos do estudo - que tratam do início de suas vidas - a infância - encontramos indícios que nos permitem inferir que os contextos familiares e escolares, em interações/interlocuções com a mãe, o pai e a professora, foram propiciadores de saberes que orientam as práticas alfabetizadoras dessas professoras e que a formação docente delas, portanto, provém, também, de "lugares sociais anteriores à carreira propriamente dita ou situados fora do trabalho cotidiano" (TARDIF, 2007: 64).

Ao propormos como propósito desse trabalho investigar os contextos formativos nos processos de constituição dessas professoras, encontramos nos trabalhos de Lev S. Vygotsky elementos importantes para entender as questões relativas à aprendizagem e constituição do indivíduo - constituição de professoras que conseguem alfabetizar. De acordo com a matriz histórico-cultural e semiótica dos processos humanos - baseada em pressupostos marxistas, podemos ter uma concepção de sujeito que se constitui pela presença do outro, ou seja, o desenvolvimento psicológico é um processo de natureza sócio-cultural (VYGOTSKY, 1988; SMOLKA, 2000; PINO, 2005).

Nessa perspectiva, o processo de nossa constituição como indivíduo se dá (com) partilhado com outras pessoas numa trama complexa que se desenvolve no meio social e na história. Esse processo tem início nos primórdios de nossa vida. Ao nascermos, entramos na vida social, na cultura e assumimos papéis diversos, em distintos espaços que estão imersos de sentidos, mas que só chegam até nós pelo outro. Esse(s) outro(s), perto ou longe, conhecido(s) ou desconhecido(s), mas participe(s) das nossas relações, nos ajuda(m), com suas ações e significações, com os seus valores, com seu "tom" a nos reconhecermos como humanos, a nos fazermos como pessoas, como profissionais.

Portanto, no âmbito dessa teoria há um construto teórico central que se refere ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do homem, "como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece como contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista", sempre numa situação relacional, mediada pelo signo - a internalização[5] (SMOLKA, 2000: 28).

Nesse processo, desde o princípio, o signo instaura-se como mediador fundamental de nossa constituição. Assim, como descreve Pino (2005), a "sensorialidade e a motricidade, que vão articulando-se progressivamente ao longo dos primeiros meses, permitem à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos que, ao serem interpretados pelo Outro (em particular, a mãe) como *sinais* dessas necessidades, se transformam em atos significativos, mesmo se a criança ainda os ignora. Cria-se, dessa forma, um primeiro circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da criança com o Outro" (PINO, 2005: 157).

Paulatinamente, essa comunicação irá ampliando-se quando a criança percebe que a "tentativa mal-sucedida engendra uma reação, não do objeto que ela procura, mas de outra pessoa (...) torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações" (VYGOTSKY, 1988: 63-64). Cada vez mais a criança vai (inter)agindo com e sobre o outro que lhe atribui sentido e, nesse movimento de significações/significados, imerso num mundo simbólico e linguístico "os intercâmbios da criança com o meio cultural tornar-se-ão cada vez mais intensos, permitindo-lhes uma progressiva apropriação da cultura" (PINO, 2005: 157).

Portanto, a apropriação da cultura/das relações sociais que promove o aparecimento e desenvolvimento da consciência individual, bem como de todas as outras funções psicológicas (VYGOTSKY, 1988) é possibilitada na/pela produção de signos. O signo, então, não é percebido como apenas um veículo de significação, mas como o material capaz de possibilitar que as significações elaboradas na/pela cultura possam fazer parte de cada um, preservando o que há de comum a todos socialmente, mas adquirindo/constituindo, também, as singularidades específicas de cada indivíduo.

Segundo Smolka (2000), nesse processo é necessário

[...] enfocar não as ações mediadas como tais (uma vez que assumimos que todas as ações humanas são, por sua natureza, inescapavelmente mediadas), mas por enfocar as *significações* da ação humana, os *sentidos* das práticas, considerando que todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações [...]. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzido nas (e na história das) relações com os outros (p. 31).

Orientados por essa perspectiva buscamos responder nossa questão. Os contextos familiares e escolares, 'sinalizados' na narrativa das professoras, de certo, favoreceram ao processo de funcionamento mental. Na dinâmica das (inter)relações, as professoras e seus interlocutores produziram, simultaneamente, signos e sentidos. As professoras, ainda crianças, foram 'abaladas' de "diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais elas participaram, também de diferentes maneiras" (SMOLKA, 2000: 31).

Podemos admitir que as professoras - embora vivam sempre em situações mediadas - consideraram que nesses contextos as significações/sentidos atribuídos/percebidos por/para elas com seus pais e professores, nesse caso, na infância, permitiram vivências que foram/são significativas para constituir saberes que são essenciais à sua prática exitosa.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - 2007**: Estatísticas do Ideb. Municípios. Ensino Fundamental regular - Séries Iniciais. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 30 jun. 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Alfabetismo e Educação Escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar Crianças**: um ofício, Múltiplos saberes. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Natal: UFRN, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de profissionais de Educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileira. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Thomson, 2002.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GARCIA, Regina Leite (Org). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, Clermont. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont [et al]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (coleção Fronteiras da Educação).

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org) **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. A formação de professores para a Educação Infantil: evolução histórica e proposições atuais. In: X Seminário de Pesquisa do CCSA: **A universidade e os desafios contemporâneos**. CCSA, UFRN, Natal, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_ **Vidas de professores**. Porto - Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Orgs.). **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Thomson, 2002.

PIMENTA, Selma, Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

PINO, Angel. **As marcas do humano** - às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: BRZEZINSKI, Iria; TAVARES, José. (Orgs) **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes: Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural**, Campinas, Cedes, PP. 26-40, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZABALZA, Miguel Ángel (Org). **Diários de aula** - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.

---

[1] O termo "concepções" está sendo adotado para designar idéia, noção ou modo de compreensão acerca de algo.

[2] Neste estudo, embora o termo alfabetização tenha diferentes significados ele é aqui compreendido como processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita, um sistema simbólico, uma linguagem.

[3] No ano de 2008 a equipe responsável pelos anos iniciais da SME do município de Natal/RN organizou a distribuição, orientação e acompanhamento do processo da avaliação externa - Provinha Brasil, bem como recolheu e tabulou os resultados que estão disponíveis em Relatório Anual 2008 da SME/Natal- RN.

[4] "Quando os investigadores estudam dois ou mais assuntos, ambientes, ou bases de dados, realizam estudos de caso múltiplos" (BOGDAN; BIKLEN, 1994: 97).

[5] Vygotsky (1988) explica *internalização* como a *reconstrução* da atividade psicológica - interna - tendo como base operações com signos. Segundo Smolka (2000: 27), esse fenômeno "tem sido designado, em diferentes perspectivas teóricas, por diferentes termos que carregam distinções conceituais sutis: apreensão, apropriação, assimilação, incorporação, interiorização etc.