

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO DA
ALFABETIZAÇÃO: MOVIMENTOS FORMATIVOS DE
PROFESSORAS A PARTIR DA TRIÁDE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Silvana Martins de Freitas Millani

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO DA
ALFABETIZAÇÃO: MOVIMENTOS FORMATIVOS DE
PROFESSORAS A PARTIR DA TRÍADE ENSINO,
PESQUISA E EXTENSÃO**

Silvana Martins de Freitas Millani

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação,
Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria
(UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

M645a Millani, Silyana Martins de Freitas
Aprendizagem docente no contexto da alfabetização : movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão / por Silyana Martins de Freitas Millani. - 2012.
167 p. : il. ; 30 cm

Orientador: Doris Pires Vargas Bolzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2012

1. Aprendizagem docente 2. Movimentos formativos 3. Ensino, pesquisa e extensão I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Cláudia Terezinha Branco Gallotti - CRB 10/1109
Biblioteca Central UFSM

©2012

Todos os direitos autorais reservados a Silyana Martins de Freitas Millani. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação

**APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO:
MOVIMENTOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS A PARTIR DA
TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

elaborada por
Silvana Martins de Freitas Millani

como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Doris Pires Vargas Bolzan, Prof.^a Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Maria Inês Côrte Vitória, Prof.^a Dr. (PUC/RS)

Adriana Moreira Rocha Maciel, Prof.^a Dr. (UFSM)

Celso Ilgo Henz, Prof. Dr. (UFSM)

Santa Maria, 4 janeiro de 2012.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este estudo não poderia deixar de agradecer àqueles que fizeram parte dessa caminhada e que contribuíram de distintas formas para a construção de minha trajetória pessoal e profissional.

Agradeço, principalmente, à vida, pelas experiências que me fortalecem, pela fé que me torna resiliente, pelas aprendizagens que me movem, pela família que me ampara, pelos amigos que me completam, pela alegria de viver, sentir, ser quem eu sou.

Aos meus pais, Rogério e Marisa, por me ensinar, com sua sabedoria de vida, o valor do estudo e do conhecimento. A ambos, obrigada pelos cuidados com a Sabrina, pela contribuição incondicional para que eu possa dar continuidade aos meus estudos, concretizar meus sonhos.

Ao meu irmão, Leonardo, por alegrar a minha vida com o seu jeito juvenil e por me ensinar sobre a importância do compartilhamento.

Ao meu marido, Emerson, pela paciência e compreensão ao dividir o nosso tempo com os meus estudos. Obrigada por proporcionar à nossa filha as alegrias da infância nos momentos em que eu precisei me ausentar.

À minha filha amada, Sabrina, por encher a minha vida de encantamento com seu sorriso inocente e apaixonante, por me proporcionar a cada dia uma nova aprendizagem. Obrigada, filha, por constituir o meu “eu”, por me fazer crescer, viver e aprender por você.

À querida Doris, minha orientadora e amiga, pelo carinho e atenção dedicados a mim nessa longa trajetória pessoal e profissional, na qual me constituí ao seu lado. Obrigada pelas palavras exigentes e desafiantes que me impulsionam em um processo de aprendizagem contínuo e inesgotável.

Às minhas queridas amigas do GPFOPE, pela amizade sincera, pelos gestos e palavras de carinho e de apoio nos momentos em que eu mais precisei.

Às amigas, Marilete e Silvana, que, mais que gestoras escolares, se tornaram minhas companheiras nesse processo, auxiliando sempre que possível para que eu pudesse conciliar os estudos com o trabalho na escola.

Aos professores da Comissão Examinadora, pela disponibilidade em colaborar com esse estudo e pelas significativas contribuições que o qualificaram.

Às professoras participantes da pesquisa, pela abertura e disposição para narrar suas vivências e experiências profissionais, permitindo construir, de forma colaborativa, novos sentidos e significados às narrativas compartilhadas nesse processo.

Construção de novos saberes, a partir de saberes anteriores; na verdade, uma reconstrução deles, no sentido de desmontagem e recuperação de modo novo. Os saberes de cada interlocutor – confidentes, leitores, autores convocados com suas obras, sujeitos de práticas sociais a quem ouvi, entrevistei, interpelei – e os meus saberes se fundem e se transformam, reformulam-se. De maneira muito especial, meus saberes anteriores se configuram agora outros. A isso chamamos de aprendizagem. Por que não de pesquisa?

(Marques, 2006a)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO: MOVIMENTOS FORMATIVOS DE PROFESSORAS A PARTIR DA TRÍADE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

AUTORA: SILVANA MARTINS DE FREITAS MILLANI
ORIENTADORA: DRA. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, 4 de janeiro de 2012.

Esse estudo está inserido na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Tivemos como objetivo deste estudo compreender que movimentos formativos são produzidos por professoras a partir do envolvimento na tríade ensino, pesquisa e extensão e como estes repercutem na aprendizagem docente no contexto da alfabetização. Para tanto, consideramos os pressupostos teóricos de autores como Leontiev (1984, 2006), Davidov e Márkova (1987), Nóvoa (1991, 1992), Zeichner (1993), Vygotski (1995, 1997, 2001, 2006), Schön (1997), Marcelo Garcia (1999), Ferreiro (1999, 2010), Bolzan (2002, 2009), Isaia (2006, 2008), Tardif (2006), dentre outros. Nesse sentido, desenvolvemos essa pesquisa com base na abordagem qualitativa de cunho sociocultural, fundamentada nos estudos de Bakhtin (1986), Vygotski (2001), Bolzan (2002), Freitas (2002). Consideramos que essa abordagem metodológica nos possibilita uma aproximação dos contextos e vivências narrados pelas professoras, estabelecendo, assim, uma relação dialógica e reflexiva que se forma e se transforma com base na história pessoal e profissional de cada sujeito. Desse modo, estabelecemos como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada por meio de tópicos-guia e registradas com base em gravações e transcrições. Para o desenvolvimento da entrevista, contamos com a colaboração de quatro professoras, participantes das atividades de ensino, pesquisa e extensão de um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, que se prontificaram a falar sobre suas experiências com essas atividades em suas salas de aula. A análise dessas entrevistas foi organizada a partir das recorrências narrativas que indicaram a construção das categorias da pesquisa. Assim, tornou-se possível elaborarmos três categorias que abarcam os elementos indicadores dos movimentos formativos das professoras e sua repercussão na aprendizagem da docência alfabetizadora: a **aprendizagem docente reflexiva**; a **atividade docente de estudo** e a **autonomia pedagógica**. Consideramos, ainda, que estas categorias desenvolvem-se de forma inter-relacionada e são impulsionadas por dois movimentos formativos: a autoformação e a interformação. Representam, por isso, um processo espiralar que se refaz e se amplia a cada nova aprendizagem, promovendo assim, o desenvolvimento profissional docente a partir de atividades formativas pessoais e interpessoais. Esse processo é permeado, ainda, por três elementos transversais: a prática pedagógica, a atividade reflexiva e a atividade colaborativa, os quais se configuram como atividades que constituem a dinâmica de produção da atividade docente de estudo a partir do desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão. Compreendemos, portanto, que essa dinâmica formativa repercute de forma positiva na aprendizagem da docência alfabetizadora na medida em que possibilita às professoras a apropriação e a produção de saberes e fazeres pertinentes ao processo de construção da leitura e da escrita.

Palavras-chave: Aprendizagem docente. Movimentos formativos. Ensino, pesquisa e extensão.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

TEACHERS' LEARNING IN THE LITERACY CONTEXT: FORMATION MOVEMENTS OF TEACHERS FROM THE TRIAD TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION

AUTHOR: SILVANA MARTINS DE FREITAS MILLANI
ADVISOR: DR^a. DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria January 4th, 2012.

This study is part of the research area Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional (Formation, Knowledge and Professional Development) of the Post-Graduation Program in Education of Universidade Federal de Santa Maria. The objective of this study is to understand which formation movements are produced by teachers from their involvement in the triad teaching, research and extension and how they reverberate in the teacher's learning in the literacy context. Thus, we considered the theoretical presuppositions of authors such as Leontiev (1984, 2006), Davidov e Márkova (1987), Nóvoa (1991, 1992), Zeichner (1993), Vygotski (1995, 1997, 2001, 2006), Schön (1997), Marcelo Garcia (1999), Ferreiro (1999, 2010), Bolzan (2002, 2009), Isaia (2006, 2008), Tardif (2006), among others. In this sense, we developed this research based on the qualitative approach of sociocultural nature and the studies of Bakhtin (1986), Vygotski (2001), Bolzan (2002), Freitas (2002). We considered that this methodological approach makes possible the approximation with contexts and experiences narrated by the teachers, establishing, therefore, a dialogical and reflexive relation which forms and transforms itself based on the personal and professional story of each individual. Hence, we established as instruments for data collection the semi-structured interview through the use of guide-topics, which were later registered based on the recordings and transcriptions. For the development of the interview, four teachers – members of the activities of teaching, research and extension of a research group of Universidade Federal de Santa Maria – collaborated, narrating their experiences with these activities in the classroom. The analysis of these interviews was organized since the narrative recurrence which indicated the construction of the categories of research. Thus, it was possible to elaborate three categories which comprise the indicative elements of the formative movements of the teachers and their repercussion in the learning of teachers who work with literacy: the **teacher's reflexive learning; the teacher's study activity** and the pedagogical autonomy. We considered, yet, that these categories are developed in an inter-related way and are impelled by two formative movements: the self-formation and the interformation. This way, they represent a spiral movement which re-does and extends itself every new learning, promoting the teachers' professional development with personal and interpersonal formative activities. This process is permeated by three transversal elements: the pedagogical practice, the reflexive activity and the collaborative activity which configure themselves as activities which constitute the dynamics of production in the teachers' study activity since the development of the triad teaching, research and extension. We understand, therefore, that this formative dynamics reverberates in a positive way in the learning of teachers who work with literacy once it makes possible to teachers the appropriation and production of knowledge and activities related to the process of construction of reading and writing.

Keywords: Teacher's learning. Formative movements. Teaching, research and extension.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Esquema representativo dos procedimentos da pesquisa	76
Quadro 2 – Síntese das informações sobre as professoras participantes da pesquisa	82
Quadro 3 – Síntese dos elementos da análise	87
Quadro 4 – Esquema representativo da análise demonstrando os movimentos da espiral.....	90
Quadro 5 – Esquema representativo da dinâmica de análise do estudo	146

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Entrevista semiestruturada	161
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE	162

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Carta de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa	167
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO: TRAJETÓRIAS TRILHADAS	19
1.1 Relação escola-universidade: possibilidades para uma cultura colaborativa	19
1.1.1 O grupo: reflexões sobre o trabalho colaborativo	21
1.1.2 A tríade ensino, pesquisa e extensão: relações possíveis entre escola e universidade	25
1.2 A docência alfabetizadora: considerações sobre o trabalho docente	29
1.2.1 A construção das práticas alfabetizadoras: concepções sobre o processo de leitura e de escrita	30
1.2.2 Implantação do ensino de nove anos: processo de reconstrução das práticas alfabetizadoras	40
1.2.3 A organização escolar: lugar de possibilidades	44
1.3 Movimentos formativos e a aprendizagem docente: contribuições ao desenvolvimento pessoal e profissional	48
1.3.1 Desenvolvimento profissional do professor: elementos constitutivos da docência	50
1.3.2 Atividade docente de estudo: compreensões sobre a aprendizagem da docência na perspectiva sociocultural	58
2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	69
2.1 Temática	69
2.2 Objetivos	69
2.2.1 Objetivo geral	69
2.2.2 Objetivos específicos	70
2.3 Questões da Pesquisa	70
2.4 Abordagem metodológica	70
2.4.1 Instrumentos e procedimentos da pesquisa	75
2.4.2 O contexto da pesquisa	77
2.4.3 Participantes da pesquisa	79
2.4.4 Considerações de caráter ético pertinentes a pesquisa	82

2.5 A configuração da análise	84
3 PROCESSO DE ANÁLISE: A CONTEXTURA DAS NARRATIVAS DOCENTES	89
3.1 Aprendizagem docente reflexiva	91
3.2 Atividade docente de estudo	108
3.3 Autonomia pedagógica	125
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E (IN)CONCLUSÕES	139
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
APÊNDICES	159
ANEXO	165

APRESENTAÇÃO

Que movimentos formativos são produzidos por professoras a partir da interação na tríade ensino, pesquisa e extensão? E ainda, qual a repercussão desses movimentos formativos no processo de aprendizagem docente no contexto da alfabetização?

Essas são as questões que nos mobilizaram a desenvolver este estudo que se insere na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

O interesse por esta temática emergiu de minha¹ trajetória acadêmica e profissional, a qual está alicerçada nesta relação que denomino como tríade ensino, pesquisa e extensão. Nesse movimento de transição entre essas três dimensões é que fui me formando como professora e pesquisadora de minha prática, o que gerou em mim o desejo de reconhecer e compreender os elementos que marcam este processo.

Nesse sentido, os direcionamentos dados a este estudo são decorrentes de pesquisas e atuações docentes voltadas para alfabetização durante minha trajetória como pesquisadora e profissional da educação. Trajetória que teve início, ainda no Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, quando me deparei com questões que me instigaram a buscar o aprofundamento de estudos sobre o processo de construção da leitura e da escrita, bem como o contato com a prática alfabetizadora.

As vivências como bolsista de Iniciação Científica no projeto de pesquisa e extensão “Atividades diversificadas na sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita”, vinculado ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), permitiram-me, então, construir e reconstruir conhecimentos acerca do processo de alfabetização por meio do desenvolvimento de circuitos de atividades diversificadas, envolvendo a leitura e a escrita com crianças de primeiro e segundo

¹ Desenvolveremos a escrita neste estudo utilizando a primeira pessoa do singular quando fizer referência a trajetória pessoal e profissional da autora e a primeira pessoa do plural quando se tratar das elaborações construídas de forma colaborativa entre os sujeitos que constituem esta pesquisa.

ano do ensino fundamental. Essas atividades levaram-me a compreender a importância das mediações e interações neste processo e, principalmente, do papel que o grupo assume como potencializador de reflexões e construções compartilhadas.

Posteriormente, minha inserção como pesquisadora no Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, no qual busquei compreender as concepções dos gestores escolares acerca da formação docente no espaço escolar e sua repercussão na abertura de estágios em classes de alfabetização, possibilitou-me perceber, mediante as falas dos sujeitos, a disponibilidade e o interesse da maioria dos educadores em estabelecer uma relação de reciprocidade entre universidade e escola. No entanto, essa relação mostrou-se muito tênue, restringindo-se a contatos superficiais com estagiários ou pesquisadores que procuram as escolas.

Somado a isso, observei, também, a preocupação dos professores alfabetizadores em se adaptarem às novas diretrizes do ensino fundamental de nove anos, que propõem mudanças na área da alfabetização. O contato com a universidade aparece, então, como alternativa para que os professores mantenham-se atualizados acerca das inovações teóricas e metodológicas sobre a leitura e a escrita iniciais.

Não poderia deixar de citar, também, a trajetória que venho desenhando como professora alfabetizadora, atuando em classes de primeiro e de segundo ano do ensino fundamental. Trajetória a partir da qual tive a oportunidade de vivenciar diferentes possibilidades de formação continuada não só por meio da participação em grupos de estudo e da inserção em programas de alfabetização, mas também pela busca de uma formação acadêmica que pudesse subsidiar minhas reflexões acerca da necessidade de continuidade do processo formativo do professor alfabetizador. Processo no qual considero a atividade compartilhada como elemento fundamental à aprendizagem da docência, seja no intercâmbio entre pares, seja na interação grupal, dimensões essas nas quais os professores têm a oportunidade de construir e reconstruir, de forma colaborativa, suas concepções e saberes docentes.

Aliada a essa trajetória, encontro no grupo de pesquisa todos os elementos com os quais me formo e me transformo a cada nova experiência gerada pelo entrelaçamento das discussões em reuniões de estudo e da prática desenvolvida com os estudantes em sala de aula. Considero, por isso, que o objeto desta

pesquisa faz parte de mim, constitui a minha caminhada pessoal e profissional e contribui para que, ao compreender os movimentos formativos gerados pelas professoras, eu também me compreenda como produtora deles, promovendo minha aprendizagem docente.

Instigadas a refletir sobre essas considerações e a colaborar de forma significativa com as discussões sobre o desenvolvimento profissional docente, busquei desenvolver esta pesquisa, a qual possui como principal objetivo compreender os movimentos formativos de professoras envolvidas na tríade ensino, pesquisa e extensão e sua repercussão na aprendizagem docente no contexto da alfabetização. Trata-se da possibilidade de ampliarmos as discussões acerca da formação continuada (em serviço) a partir da relação entre escola e universidade, levando esse debate às instituições de ensino fundamental e superior, na medida em que reconhecemos os processos formativos gerados pelas professoras alfabetizadoras que participam dessas atividades.

A relevância deste estudo assenta-se, também, na oportunidade de promover reflexões acerca dos espaços nos quais as professoras se envolvem em situações de ensino, pesquisa e extensão. Consideramos que estas situações são geradoras de atividades docentes de estudo, as quais, muitas vezes, as professoras não encontram condições ou tempo para desenvolverem no ambiente escolar. É válido destacar que a contribuição desta pesquisa está na retomada do papel da universidade como mediadora da formação continuada de professores em seu tempo e espaço de referência, a sala de aula e a escola (MARQUES, 2006b).

Assim, este estudo teve como contexto de investigação o projeto de pesquisa e extensão “Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola”, vinculado ao GPFOPE². A escolha por esse contexto partiu da possibilidade de dialogar com professoras alfabetizadoras que buscavam, nesse grupo, a oportunidade de estar em contato com referenciais teóricos e estratégias pedagógicas que viessem ao encontro de suas inquietações em relação ao processo de construção da leitura e da escrita iniciais.

Para desenvolver esse trabalho, trarei os estudos de autores como Leontiev (1984, 2006), Bakhtin (1986), Davidov e Márkova (1987), Nóvoa (1991, 1992, 1997),

² Grupo cadastrado no CNPq/CE/UFSM desde 2002, Coordenado pela professora Doutora Doris Pires Vargas Bolzan.

Zeichner (1993), Vygotski³ (1995, 2001, 2007, 2009, 2010), Schön (1997), Marcelo Garcia (1999), Contreras (2002), Ferry (2004), Bolzan (2002, 2008, 2009), Bolzan e Isaia (2006), Isaia (2006, 2008), Isaia e Bolzan (2009), Tardif (2006), Ferreiro (1999, 2010), dentre outros autores que nos ajudaram a construir as bases teóricas e metodológicas dessa pesquisa.

Assim, organizei este estudo da seguinte forma: no primeiro capítulo dediquei-me à apresentação do referencial teórico, no qual desenvolvi, primeiramente, reflexões sobre as possibilidades de criação de uma cultura de colaboratividade a partir das relações entre a universidade e a escola. Nesse sentido, abordei as considerações sobre o grupo como espaço formativo e, posteriormente, apresentei referências sobre a tríade que se estabelece entre o ensino, a pesquisa e a extensão, cujas relações abrem novas perspectivas à interação entre o âmbito acadêmico e o escolar.

Além disso, contextualizei a docência alfabetizadora, apresentando referências sobre as práticas alfabetizadoras fundamentadas em distintas abordagens, trazendo, na sequência, algumas considerações sobre o ensino fundamental de nove anos, finalizando com reflexões sobre o contexto escolar como lugar de aprendizagem da docência.

Apresentei, ainda, algumas considerações sobre os movimentos formativos e a aprendizagem da docência, iniciando com reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente e apresentando, por conseguinte, alguns dos elementos que compõem esse desenvolvimento, ou seja, os saberes docentes e a prática reflexiva. Por fim, desenvolvi reflexões sobre a atividade docente de estudo.

No segundo capítulo, apresentei o desenho da investigação com o detalhamento da temática, dos objetivos propostos e das questões levantadas para este estudo, assim como a abordagem metodológica que definirá o encaminhamento do mesmo. Na sequência descrevi os instrumentos, o contexto e as participantes deste estudo, bem como as considerações de caráter ético pertinentes à pesquisa e à configuração da análise.

³ Devido à variedade de formas de escrita do nome de Vygotski, optamos por apresentá-lo ao longo deste estudo conforme as obras escogidas, L.S.VYGOTSKI, cuja forma original de grafia de seu nome foi transposta do russo.

O terceiro capítulo foi dedicado à organização da análise desta pesquisa, no qual desenvolvi cada categoria construída, apresentando as narrativas docentes que fundamentam o estudo.

Por fim, registrei as considerações finais, nas quais retomo os principais aspectos da análise, promovendo reflexões e (in) conclusões acerca deste estudo

1 A CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL TEÓRICO: TRAJETÓRIAS TRILHADAS

As reflexões promovidas no decorrer deste estudo nos encaminharam à construção do referencial teórico a partir do desenvolvimento das principais temáticas que subsidiam nossa investigação. Assim, apresentamos, primeiramente, as considerações acerca da possibilidade de construção de uma cultura colaborativa entre a escola e a universidade por meio do desenvolvimento da tríade ensino, pesquisa e extensão. Na sequência, trazemos referências sobre a produção da docência alfabetizadora, tendo como premissa a qualificação do trabalho docente no espaço escolar. Por fim, promovemos reflexões acerca do desenvolvimento profissional docente, apresentando considerações sobre a formação docente e a aprendizagem da docência na perspectiva sociocultural.

1.1 Relação escola-universidade: possibilidades para uma cultura colaborativa

A perspectiva de formação continuada à qual nos remetemos neste estudo diz respeito ao espaço/tempo vivido pelo professor durante sua atividade docente, ou seja, está relacionada às possibilidades formativas que o professor desenvolve ao longo de sua profissão.

Quando pensamos em oportunidades de formação continuada, remetemo-nos aos cursos de curta duração oferecidos com o objetivo de “reciclagem” dos professores, como forma de rever e lembrar aquilo que já sabem ou de, em alguns casos, ouvir algo novo que lhes pode servir como aprendizagem. Há, também, a imagem da formação continuada associada ao empenho pessoal dos professores na realização de cursos de pós-graduação, que, muitas vezes, são realizados com objetivo de qualificar a titulação e, por consequência, as condições de salário e de hierarquia na profissão. Em ambos os casos, a formação está permeada por uma relação de heteronomia, cuja essência desta atividade formativa está submetida a algo ou a alguém. Relacionamos essas condições de formação ao que Marcelo

Garcia (1999, p.21) denomina como heteroformação, isto é, “una formación que se organiza y desarrolla “desde fuera”, por especialistas sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa.”⁴

A compreensão de formação que pretendemos apresentar neste estudo está para além dessa perspectiva heteroformativa: concebemos o professor como um sujeito individual e coletivo, que aprende em distintas relações cotidianas, construindo-se e reconstruindo-se como pessoa e profissional. Defendemos, por isso, a relevância da instituição escolar como o lugar de aprendizagem da docência, não o único, mas o privilegiado, quando se levam em conta a diversidade e a riqueza das experiências escolares. Compartilhamos, assim, das palavras de Marques (2006b, p.209) ao afirmar que:

É no quadro da atuação coletiva no interior da escola que importa se aprofunde a teoria, se repensem as práticas e se transformem as diretrizes e as condições operacionais do trabalho pedagógico. Trata-se da construção de um espaço de vivência democrática, orgânico ao mesmo tempo e criativo, consistente e fluido como é a vida, espaço de reconstrução, onde se dissolvam as evidências e obviedades, as rotinas e as normas reificadas, onde se aprenda a desconstruir, a desaprender, para as novas construções e aprendizagens.

Nesse sentido, podemos questionar: que relações são capazes de promover a atividade formativa dentro da escola? Poderíamos, aqui, enumerar muitas das ações e interações capazes de promover novas construções e aprendizagens entre os professores, mas centrar-nos-emos especialmente em uma: a relação escola-universidade por meio do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão em sala de aula.

Desenvolver atividades, nesse sentido, é a oportunidade que se tem de aproximar dois espaços formativos que, por sua função social e educativa, precisam ser compreendidos como indissociáveis. E, nessa perspectiva, não estamos tratando de uma relação vertical, na qual a universidade é considerada como detentora dos conhecimentos científicos e os repassa ao contexto escolar, enquanto este apenas os absorve. Estamos defendendo a relação escola-universidade sob a ótica da colaboratividade, do trabalho compartilhado, do intercâmbio de conhecimentos e da

⁴ Tradução nossa: uma formação que se organiza e desenvolve a partir de fora, por especialistas sem que se veja comprometida a personalidade do sujeito que participa.

aprendizagem mútua, na qual ambos os sujeitos desse processo têm muito a ensinar e a aprender a partir das situações que vivenciam em sala de aula.

Nesse sentido, a relação com a universidade vai além de uma formalidade acadêmica que pressupõe a formação inicial ou continuada como obtenção de títulos de habilitação para a profissão. A relação escola-universidade extrapola esse sentido formal de ensino e aprendizagem e encontra no ensino, na pesquisa e na extensão um meio de comunicação entre estas duas dimensões educacionais. Assim,

Deve o educador egresso da universidade voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, deve provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade, reaprender com eles o que lhes ensinou (MARQUES, 2006b, p. 212).

É, portanto, sobre essa relação de aprendizagem colaborativa que nos dedicamos a refletir neste estudo, buscando as possíveis contribuições que esse processo recíproco pode nos oferecer.

1.1.1 O grupo: reflexões sobre o trabalho colaborativo

O objetivo ao qual nos propomos neste estudo, isto é, *compreender que movimentos formativos são produzidos por professoras, que atuam no contexto da alfabetização, a partir do envolvimento na tríade ensino, pesquisa e extensão e como estes repercutem na aprendizagem da docência*, remete-nos à necessidade de contextualização e de possível compreensão do espaço no qual buscamos a inserção na pesquisa. Nesse sentido, vale referir que consideramos como movimentos formativos uma ampla gama de processos direcionados à intencionalidade, à permanência e à dinâmica de participação do sujeito em atividades de estudo provocadas por práticas de ensino, pesquisa e de extensão capazes de promover a aprendizagem da docência e de caracterizar a formação como um processo contínuo e inesgotável.

Nessa direção, Ferry (2004) indica que a formação sobre si mesmo se dá a partir de três condições essenciais, as quais dizem respeito às condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Quanto às condições de tempo e lugar, vale referir que o fato de o indivíduo estar exercendo um trabalho profissional não garante a formação.

[...] solo lo será si en un momento dado, y en un tiempo dado, trabaja sobre si mismo. Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer..., eso quiere decir trabajo sobre si mismo. Pero no se hacen las dos cosas al mismo tiempo. Es por eso que es falso pensar en formarse haciendo. La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo⁵ (FERRY, 2004, p. 55-56).

Já a condição de relação com a realidade se refere à capacidade de distanciar-se da realidade para representá-la. “Cuando se está en un lugar o en una acción de formación se trabaja sobre las representaciones. No se trabaja sobre la realidad”⁶ (FERRY, 2004, p. 56).

Em relação a essas três condições formativas, Ferry se refere a um tipo de formação que aqui nos interessa, ou seja, a formação continuada. Segundo este autor, as ações de formação continuada se efetuam em tempos e lugares retirados da realidade profissional. Este distanciamento da realidade é o que permite que se criem representações, julgamentos e atitudes capazes de proporcionar o retorno a ela de modo a compreendê-la.

Considerando as premissas, o autor indica a necessidade de se pensar sobre os dispositivos de alternância, compreendendo este termo em dois sentidos: na formação inicial e na formação continuada. Buscamos, portanto, a referência à formação continuada, para a qual Ferry (2004, p.58) indica que:

Se está en ejercicio profesional y en un momento dado se hace un encuentro o un curso de perfeccionamiento. Es decir que se abandona la actividade profesional para volver a este espaço intermediario, transicional, que es el tiempo y el lugar de la formación. Lo que ocurre generalmente es

⁵ Tradução nossa: [...] somente o será se em um dado momento, e em um dado tempo, trabalhar sobre si mesmo. Pensar, ter uma reflexão sobre o que tem feito, buscar outras maneiras de fazer..., isso quer dizer trabalho sobre si mesmo. Porém não se faz as duas coisas ao mesmo tempo. É por isso que é falso pensar em formar-se fazendo. A experiência de um trabalho profissional não pode ser formadora para aquele que a leva a cabo, salvo se encontra os meios de voltar, de rever o que tem feito, de fazer um balanço reflexivo.

⁶ Tradução nossa: Quando se está em um lugar ou em uma ação de formação se trabalha sobre as representações. Não se trabalha sobre a realidade.

que se concibe la alternancia simplemente como un dispositivo, con la idea de que basta estar a veces en el centro de la escena, tanto en la realidad profesional como en el centro, para que a alternancia produzca buenos efectos. Si hay una relación dinámica, viva entre los dos lugares, si podría darse⁷.

A partir desse entendimento buscamos maiores aproximações com o contexto de formação de professores da educação básica, em especial, dos anos iniciais do ensino fundamental, apropriando-nos, assim, do conceito de alternância pedagógica proposto por Bolzan (2009b), que o caracteriza como o movimento reflexivo gerado nos professores a partir da busca de elementos vinculados às experiências de ensino e de aprendizagem. Movimento no qual o professor se envolve na busca por atender as exigências e os desafios originados pelas práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente em sala de aula. “Nessa direção, indica-se a possibilidade de confrontar pontos de vistas, compartilhar experiências e diferentes perspectivas sobre a ação docente como aspectos potencializadores do engendramento de espaços/tempos de alternância pedagógica” (BOLZAN, 2009b, p.13).

A ideia de alternância pedagógica apresentada auxilia-nos a pensar sobre o espaço de pesquisa no qual buscamos envolvimento. Esse espaço refere-se às atividades do projeto de pesquisa e extensão *Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola* (BOLZAN, 2009a), vinculado ao GPFOPE. A realidade que nos traz às práticas desse grupo dizem respeito às oportunidades de desenvolvimento de atividades voltadas ao trabalho com professoras alfabetizadoras e suas turmas.

A perspectiva do grupo centra-se na possibilidade de mobilização dessas situações de alternância pedagógica, nas quais as professoras encontram a oportunidade de desenvolver práticas diversificadas de construção da leitura e da escrita com os estudantes com os quais trabalham, podendo, em determinado momento, distanciar-se delas para refletir, avaliar e compartilhar conhecimentos com o grupo acerca dos saberes que envolvem estas práticas. O distanciamento não é, necessariamente, físico, mas sim a possibilidade de pensar sua prática com um

⁷ Tradução nossa: Se está em exercício profissional e em um dado momento se faz um encontro ou um curso de aperfeiçoamento. É dizer que se abandona a atividade profissional para voltar a este espaço intermediário, transicional, que é o tempo e o lugar de formação. O que ocorre geralmente é que se concibe a alternância simplesmente como um dispositivo, com a ideia de que basta estar às vezes no centro da cena, tanto na realidade profissional como no centro, para que a alternância produza bons efeitos. Se há uma relação dinâmica, viva entre os dois lugares, pode dar-se.

olhar de estranhamento, que permita ao professor desapegar-se da prática no qual está imerso para conseguir refletir sobre ela.

Nesse processo, o papel das mediações e interações estabelecidas com outros profissionais que ajudam a pensar sobre essa mesma prática, auxilia os professores a desenvolverem esse movimento de alternância pedagógica. Assim, percebemos a atividade colaborativa como uma característica inerente a esse grupo capaz de criar uma dinâmica de trabalho na qual as professoras encontram um ambiente propício ao confronto de hipóteses, ao intercâmbio de ideias e à construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados (BOLZAN, 2002, 2009b). Esta dinâmica de trabalho proposta pelo grupo indica que:

A educação escolar precisa se preocupar com a simultaneidade dos papéis de aprendente/ensinante, pois o processo interativo, advindo desta relação, poderá possibilitar a superação da repetição, da cópia ou da mera execução das atividades propostas, com vistas à criação, à reinvencção, ao conflito e à reconstrução de novos saberes reconhecidos e sistematizados academicamente. Nesse sentido, o processo interativo deve estar presente desde o planejamento e a preparação das tarefas, sendo permanentemente avaliado, buscando-se compreendê-lo e acompanhá-lo. Logo, a interação social deve ser considerada como fator relevante na construção do conhecimento, uma vez que a cooperação surge como resultante do trabalho solidário entre os sujeitos envolvidos neste processo (BOLZAN, 2001, p.78-79).

Tal dinâmica passa a caracterizar o grupo como um ambiente acolhedor, no qual as professoras se sentem envolvidas e engajadas em processos interativos, promotores da autonomia pedagógica e do desenvolvimento profissional docente. Entretanto, como toda dinâmica social, este grupo também enfrenta situações de resistência e desajustamento que indicam as limitações de alguns sujeitos ou instituições que possuem uma caminhada e uma cultura oposta às construções do grupo, fazendo com que se distanciem por sua falta de identificação com essa dinâmica.

Nesta perspectiva, Ferry (2004) contribui de forma significativa com seus estudos sobre o trabalho de grupo ao referir que ele passa a existir quando os indivíduos têm objetivos em comum e interagem entre si. Este entendimento coloca o grupo na rede de relações interindividuais e o define como uma totalidade que não se reduz a soma de elementos, tendo uma duração, uma função e uma vida própria que não se confunde com a de seus membros.

Compreender essa rede de relações que interferem de forma ativa na construção da identidade docente é um dos pressupostos para a nossa pesquisa, visto que, em grande medida, é na atividade colaborativa entre os sujeitos do processo que os saberes sobre a docência se consolidam e as práticas pedagógicas se transformam.

1.1.2 A tríade ensino, pesquisa e extensão: relações possíveis entre escola e universidade

Os encaminhamentos realizados neste estudo levam-nos a indicar a intrínseca relação entre ensino, pesquisa e extensão como via de interação entre o contexto escolar e o âmbito acadêmico. Voltamo-nos, então, às discussões sobre o papel social da universidade a partir de sua intervenção junto à sociedade, buscando relacionar os conhecimentos produzidos no espaço acadêmico às vivências e saberes que marcam as relações sociais. De acordo com essa dinâmica, a extensão assume o papel de articuladora das atividades de ensino e pesquisa, promovendo, assim, novos sentidos e significados aos saberes construídos na relação. Nessa direção, Silva (2002, p. 105 -106, grifos do autor) afirma que:

[...] se o ensino é algo *sui generis* e se a pesquisa representa uma identidade conquistada para uma instituição produtora de conhecimentos, portanto, com seu caráter específico, compreende-se, agora, que estas duas funções devam apresentar capacidades de serem entendidas a um público que se encontra além de seus muros. É a este “lado comunicativo” do saber presente no ensino e na pesquisa que se pode, idealmente, chamar de extensão universitária.

Comprendemos, portanto, que, por sua função comunicativa, a extensão assume importante e fundamental responsabilidade quando agrega ensino e pesquisa em atividades colaborativas entre as instituições escolares e as acadêmicas. As relações que se estabelecem, nessa perspectiva, possibilitam a aproximação do ensino e da pesquisa como via de atendimento às necessidades que surgem nos contextos educacionais, contribuindo, por isso, ao compartilhamento de saberes acadêmicos e escolares e a consequente construção de conhecimentos e reconstrução desses contextos por meio dessas atividades.

Partindo dessa premissa, Nogueira (2001) também aponta a atividade de extensão como o componente que possibilita o repensar do ensino e da pesquisa. Afirma ainda, que a atividade comunicativa entre universidade e sociedade, para além de sua função de transmissora de conhecimentos, precisa ser considerada em uma dimensão de intercâmbio entre saberes acadêmicos e saberes populares, produzindo-se assim, um conhecimento resultante do confronto com a realidade. A sua compreensão vai além ao considerar que:

Entender a Extensão apenas como promoção de cursos ou apenas como prestação de serviços é restringi-la a um nível que a impede de alcançar sua dimensão acadêmica. Dificilmente nessas atividades, realizadas de forma isolada, existe articulação com as demais atividades acadêmicas – o Ensino e a Pesquisa. Ademais, quando realizadas desvinculadas de um planejamento institucional, muitas vezes atendem a uma clientela oriunda de camada social que pode pagar por esses serviços e que, em geral, já tem acesso ao ensino superior (NOGUEIRA, 2001, p.63).

Portanto, o sentido ao qual pretendemos atribuir para a atividade de extensão está ligado à sua possibilidade de intercâmbio entre duas esferas sociais que por muito tempo foram separadas por um abismo cultural, isto é, a hierarquia estabelecida entre a superioridade dos conhecimentos acadêmicos em relação aos saberes escolares. Assim, concebemos a extensão como uma dimensão capaz de promover a alternância pedagógica entre os professores a partir das possibilidades de compartilhamento de conhecimentos, geradas no desenvolvimento das atividades de ensino e de pesquisa por intermédio do trabalho colaborativo entre universidade e escola.

Quanto à pesquisa, pautamo-nos nas considerações de Tavares (2001), que a compreende como uma prática, cujo envolvimento na criação e recriação de conhecimentos, possibilita transformações sociais. Sua finalidade se dirige à identificação do objeto a ser pesquisado, bem como aos fins e interesses aos quais se buscam novos conhecimentos. Em relação ao ensino, problematiza o conceito de sala de aula que rompe com a tradição de espaço físico, definindo-o como espaços internos e externos à Universidade, os quais compreendem as relações histórico-sociais em sua expressão inter e transdisciplinar.

Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Sousa (2000, p.127) ao afirmar que:

É a Extensão o instrumento necessário para que o produto da Universidade – a pesquisa e o ensino – esteja articulado entre si e possa ser levado o mais próximo possível das aplicações úteis na Sociedade. Dessa forma, poder-se-á estar contribuindo, com a crítica e com a análise, para a construção, junto com a sociedade, de um sistema mais justo. A Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros.

Esses pressupostos nos encaminham à compreensão do caráter social que a universidade adquire em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão como promotoras de relações mais próximas ao contexto escolar. Nessa perspectiva, a extensão assume um caráter processual, destituindo o assistencialismo que por muito tempo caracterizou as atividades extensionistas. Assim, a extensão deixa de ter uma função terceirizada e, por isso, pouco prestigiada em relação às demais atividades acadêmicas, passando a representar a “consciência social da universidade” (SILVA, 2001, p.98) ao articular ensino e pesquisa às necessidades sociais emergentes.

Compete, por isso, à universidade a função de promover estratégias de construção de atitudes mais autônomas entre os profissionais que se formam, compreendendo aqui, tanto a formação inicial, quanto a formação contínua, de modo que estes profissionais se percebam como sujeitos ativos e transformadores das realidades sociais nas quais se inserem no exercício da profissão. Assim, segundo Demo (2001), [re]significa-se o papel da pesquisa, ora como princípio científico, ora como princípio educativo. Esse autor traz, ainda, importantes contribuições acerca deste debate ao afirmar que “como regra, não buscamos forjar um pesquisador profissional, mas um **PROFISSIONAL PESQUISADOR**, ou seja, que sabe usar a Pesquisa como expediente permanente de aprendizagem e atualização” (DEMO, 2001, p. 146, grifos do autor).

Situamos neste ponto a possibilidade a que nos referimos até aqui, isto é, de propiciar ao professor atividades cooperativas em relação mútua com o âmbito acadêmico. Atividades, por isso mesmo, promotoras da construção compartilhada de conhecimentos, e por consequência, da autonomia necessária para que esse profissional se perceba como pesquisador de sua própria prática. Nesse sentido,

A necessidade de pesquisar e elaborar comparece com a devida força, já que sem isto não se pode falar de aprendizagem. Acresce a face política: saber aprender, argumentar, contestar, pensar não significa apenas exercício lógico, mas exercício de autonomia, habilidade de intervenção alternativa, capacidade de mudar a história e a realidade. É fundamental

perceber o lado pedagógico da Pesquisa e da elaboração própria (DEMO, 2001, p.149).

Assim, a escola precisa assumir o seu papel nesse contexto, criando e aproveitando as possibilidades de interação com o meio acadêmico de modo que os professores passem a refletir sobre o seu compromisso com o ensino e com a pesquisa.

Nessa direção, Freire (1992) expõe sua compreensão sobre o ensino e a pesquisa como relações indissociáveis que forjam a atividade docente em uma mesma trama de conhecimentos, ainda que atribua à docência e à pesquisa funções distintas, sendo a pesquisa a responsável pela produção dos saberes, enquanto à docência cabe a função de conhecer sobre os saberes produzidos. De acordo com suas palavras:

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 1992, p.99).

Renova-se, então, o vínculo tradicionalmente estabelecido entre escola e universidade, no qual ao professor atribui-se uma nova postura, agora mais crítica e criativa, capaz de legitimar sua atividade como produtora de saberes fundamentados na intrínseca relação entre teoria e prática.

A partir desses entendimentos, inserimo-nos, neste estudo, com a intenção de confirmar a validade e a pertinência da tríade ensino, pesquisa e extensão como atividades correlacionadas e promotoras do desenvolvimento, quando pensadas a partir de situações que envolvam a escola como lugar de pesquisa e de aprendizagem da docência.

Nesse sentido, consideramos o grupo⁸ de pesquisa como um dispositivo desta aprendizagem, promovendo a partir de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, o suporte necessário para que se desenvolva a atividade docente de estudo entre os professores envolvidos nessa dinâmica.

⁸ As referências ao termo “grupo”, que aparecerão no decorrer deste estudo, dizem respeito ao grupo GPFOPE, indicado como o nosso contexto de pesquisa.

1.2 A docência alfabetizadora: considerações sobre o trabalho docente

Pensar sobre a docência alfabetizadora implica compreender como se desenvolve o trabalho docente, uma vez que se entende que a construção da identidade profissional está intrinsecamente relacionada às vivências dos professores em seu espaço de atuação, ou seja, na escola. A alfabetização é uma função historicamente reconhecida como desafiadora, pois envolve uma atividade pedagógica com resultados notáveis ao final de um ciclo, isto é, trata-se do trabalho de apropriação das práticas de leitura e de escrita pelos aprendizes, o que determina a competência do professor para tal função.

Por ser desafiadora, a alfabetização nem sempre é assumida voluntariamente pelos professores. Muitas vezes, a docência alfabetizadora torna-se incumbência de professores que não se veem preparados para tal atividade e que constroem na prática as estratégias que consideram pertinentes para atender as exigências dessa atividade educativa. Assim, a construção de sua identidade profissional como professor alfabetizador envolve, primeiramente, uma atividade introspectiva, na qual o sujeito busca em seus referenciais pessoais e profissionais a sua maneira de ser professor. Nesse sentido, consideramos as palavras de Nóvoa (1992, p.17) ao afirmar:

A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Comprendemos, desse modo, que a produção da docência alfabetizadora se constitui na própria atividade docente, nas construções e reconstruções cotidianas que se estabelecem no trabalho em sala de aula, repercutindo, muitas vezes, na sobreposição dos saberes da experiência aos conhecimentos teóricos e epistemológicos. O desenvolvimento de competências pertinentes à prática pedagógica se realiza, dessa forma, por meio de saberes provenientes das vivências e experiências individuais, marcadas pelas histórias pessoais e profissionais do professor. “A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte

aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência” (TARDIF e LESSARD, 2005, p.46).

As relações e interações que constituem essa prática são consideradas, assim, como uma complexa rede de tarefas, das quais os professores precisam dar conta: atendimentos aos alunos, explicações aos pais, opção por metodologias, planejamento das aulas, avaliações, organização curricular, etc. Configuram-se, por isso, apenas como exigências do trabalho docente em detrimento dos conhecimentos que poderiam ser gerados a partir destas organizações educativas. Dessa forma,

O ensino parece, então, regido por uma “racionalidade fraca” caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência, enraizados na vivência profissional e que ajudam os docentes a adaptar-se, bem ou mal, ao seu ambiente de trabalho composto e em constante transformação (TARDIF e LESSARD, 2005, p.44).

Assim, observamos que as metodologias de alfabetização, implementadas por muitos professores, estão imersas nessa configuração, cujas decisões sobre a atividade docente se pautam, em grande medida, nas construções de senso comum, em posturas pouco fundamentadas em relação aos conhecimentos teóricos e epistemológicos necessários ao desenvolvimento da prática alfabetizadora. A partir dessas considerações apresentamos, na sequência, algumas referências que indicam os desafios e as possibilidades em relação à produção da docência alfabetizadora.

1.2.1 A construção das práticas alfabetizadoras: concepções sobre o processo de leitura e de escrita

Tornou-se cultural entre os educadores a crítica ao ensino tradicional e a consequente defesa dos ideais construtivistas. De acordo com Mortatti (2000), as contribuições da vertente construtivista tornaram-se referência para o convencimento dos professores frente à necessidade de intervenção em relação ao ensino da leitura e da escrita em busca de mudanças no ensino compreendido como

tradicional, ao qual se atribui a culpa pelos fracassos na escolarização brasileira, principalmente, nos anos iniciais do ensino fundamental. Ferreiro (2010, p.31-32) expõe seu posicionamento frente às discussões sobre a escolha de métodos de ensino para alfabetização, afirmando que:

Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases. Se aceitarmos que a criança não é uma tabula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como consequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

Entretanto, ainda observamos, por parte dos alfabetizadores, muitos discursos que indicam um posicionamento considerado eclético ao optarem pela mesclagem de métodos tradicionais e atividades entendidas como construtivistas. Essa postura, na verdade, evidencia a falta de conhecimento dos docentes em relação às diferentes abordagens teóricas direcionadas ao processo de leitura e escrita iniciais que foram se constituindo ao longo da história da escolarização brasileira.

Dessa forma, as decisões sobre a atividade pedagógica são direcionadas muito mais por experiências com as quais o professor entra em contato em seu trabalho diário do que por estudos ou reflexões que possam fundamentar a adoção de determinadas práticas consideradas adequadas à atividade alfabetizadora. Quando questionados sobre suas posturas pedagógicas, os professores, muitas vezes, descrevem-nas em termos de experiências com as quais tiveram contato ao longo de suas trajetórias e, por isso, definem seus modos de assumir a docência. Trata-se, por isso, de situações às quais Tardif e Lessard (2005, p.52) definem como “experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc.”

Essa situação gera, conseqüentemente, a falta de um posicionamento seguro quanto à determinação das bases epistemológicas sobre este processo, bem como a adoção de um referencial metodológico coerente com a prática alfabetizadora

desenvolvida. A atividade docente pauta-se, assim, em um fazer permeado pelo senso comum, pela capacidade intuitiva do professor em relação ao que compreende como melhor ou pior para o ensino de seus alunos.

Nesse sentido, entendemos como imprescindível a busca do professor por uma nova concepção acerca do processo de construção da leitura e da escrita. Concepção na qual se edifiquem bases seguras e sustentáveis às práticas que possam romper com a alienação de posturas ingênuas frente ao processo de alfabetização. No entanto, Braggio (1992, p.1, grifo do autor) alerta-nos que:

O caminho para se chegar a tal concepção e às práticas que dela decorrem é intrincado e árduo. Intrincado, porque implica numa visão de homem e de sociedade e numa conseqüente opção teórica sobre a natureza da linguagem e sua aquisição. Árduo, porque significa fazer frente às concepções ingênuas que *pari passu* com aquela concepção subsistem e resistem. Práticas que tolhem, alienam e massificam os indivíduos.

Na tentativa de contribuirmos para o reconhecimento das diversas concepções sobre a construção do processo de leitura e de escrita que se constituíram como proposta de ensino ao longo da história da educação brasileira, compomos aqui, um breve apanhado das principais propostas que definiram as metodologias utilizadas na alfabetização. Iniciamos assim, pela abordagem dos métodos denominados como sintéticos e analíticos, passando posteriormente, para reflexão sobre as bases epistemológicas da vertente construtivista.

De acordo com os estudos de Mortatti (2000), a adoção de métodos basilares às práticas alfabetizadoras no Brasil tem seu ápice nos anos de 1880, com a defesa do positivista e professor Silva Jardim pela difusão do “método João de Deus”, nome atribuído à proposta contida na *Cartilha Maternal* ou *Arte de Leitura* publicada no ano de 1876, em Portugal, pelo poeta João de Deus. Esse método fundamentava-se na prática da palavração, cuja técnica do processo de leitura e escrita recaía sobre o método de análise das palavras, prevendo uma “leitura clara, nítida e consciente” (MORTATTI, 2000, p.64).

A defesa pela metodização do ensino a partir da palavração surgiu, assim, como oposição aos métodos sintéticos desenvolvidos até então, os quais se fundamentavam nas práticas de soletração e silabação. Dentre as características destes métodos acentuavam-se as exigências em relação ao desenvolvimento progressivo de atividades, com ênfase nas partes em direção ao todo, a partir da

introdução das letras de imprensa com o objetivo de distinguir as sílabas. Do mesmo modo, havia a concordância com a ideia de progressão da silabação no ensino do alfabeto por partes, com a proposta de apresentação das dificuldades organizadas em lições, das mais simples para as mais complexas, enfatizando-se a classificação fisiológica da voz como fundamento para a distribuição das letras (MORTATTI, 2000).

Em meio a este intrincado sistema de proposições metodológicas, o método analítico passou a ganhar espaço entre os educadores, sendo considerado um método “mais moderno”. Seu processamento baseava-se, então, na prática da palavração por meio do desenvolvimento programático de sentenças e historietas, indicando a organização do ensino global, dirigido do todo para as partes (MORTATTI, 2000).

O início do século XX demarca uma fase transitória em que a disputa acerca da adoção dos distintos métodos é substituída pela defesa da propagação do então denominado método misto, o qual promove a inter-relação entre os métodos sintéticos e analíticos (MORTATTI, 2000). Destacamos, da caracterização de ambos os métodos, a ênfase atribuída à leitura, a qual relega a escrita ao treino da caligrafia.

Entretanto, a apropriação e utilização do termo alfabetização como objeto de estudo passa a constituir um novo paradigma acerca do ensino da leitura e da escrita, demarcando um período histórico direcionado à busca de uma reforma educacional sintetizada nos ideais escolanovistas.

Em relação ao ensino inicial da leitura e da escrita, as discussões vão gradativamente enfatizando e “rotinizando” os aspectos psicológicos – em detrimento dos lingüísticos e pedagógicos – da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, enfeixados os dois processos sob a designação mais ampla de “alfabetização”, cujo caráter funcional e instrumental é destacado, relativamente ao ideário liberal de democratização da cultura e da participação social (MORTATTI, 2000, p.144).

Independente dos esforços acadêmicos na busca por atender aos novos ideais, há uma continuidade da tradição dos métodos de ensino no contexto escolar, fundamentada principalmente nos pressupostos disseminados através de manuais de ensino e livros didáticos. No entanto, amenizam-se as contradições e disputas entre os defensores dos diferentes métodos, dando margem para a propagação do uso do método misto ou eclético (método analítico-sintético) (MORTATTI, 2000).

Dentro deste contexto, os *Testes ABC*, de autoria de Lourenço Filho, passam a ser uma referência para a preparação das crianças em processo de alfabetização, constituindo-se em uma nova tradição educacional intitulada de “alfabetização sob medida”, a qual se hegemoniza como “práticas de medida do nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita e de classificação dos alfabetizandos, de acordo com as quais a importância do método é sistematicamente relativizada e considerada tradicional” (MORTATTI, 2000, p.26).

Vale lembrar que esse breve histórico remonta a um passado não muito distante que, em grande medida, ainda propaga suas marcas na docência alfabetizadora. Mascarados com distintas nomenclaturas, direcionadas aos programas de alfabetização, os métodos aplicados à leitura e à escrita ganham, muitas vezes, novas roupagens, mas não deixam de apresentar, para o professor, os mesmos efeitos negativos dos antigos métodos de alfabetização. Segundo Braggio (1992, p.12, grifo do autor):

[...] retira-se o controle e responsabilidade do que ocorre na sala de aula de suas mãos, já que os programas de leitura vêm “empacotados”, prontos para serem utilizados em forma de métodos ou receitas que devem ser seguidos *ipsis literis*. A experiência, a intuição, a criatividade, o bom senso e a formação do professor são todos fatores tomados como irrelevantes quando a máquina institucionalizada do livro didático entre em ação, tornando-o muitas vezes um mero repassador passivo e acrítico do que subjaz àqueles métodos e/ou receitas.

A defesa dos ideais construtivistas passa, então, a constituir-se como referência à busca de pressupostos capazes de lançar um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. É nesse sentido que a década de 80 do século XX é marcada por um novo período para a educação brasileira no que diz respeito às perspectivas sobre a alfabetização. Sobre as bases dos ideais democratizadores de um período pós-ditatorial, tendo-se em vista os altos índices do fracasso escolar nos anos de alfabetização, os estudos de Emilia Ferreiro e colaboradores ganham grandes proporções nos debates acerca do processo de construção da leitura e da escrita.

Direcionados por referenciais psicogenéticos e psicolinguísticos, os estudos de Ferreiro (1999) constituem-se em oposição aos tradicionais métodos de alfabetização, deslocando o foco de análise do ensino para a aprendizagem. Segundo esta autora:

[...] é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção do conhecimento como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até então. Todo o enfoque teórico (e toda prática pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento, assim como de uma análise do objeto sobre o qual se realiza o conhecimento (FERREIRO, 1999, p. 35).

Cabe salientar que, apesar da grande repercussão da abordagem construtivista nos debates educacionais, persistem, ainda, muitas marcas dos modelos tradicionais de ensino. Assim, torna-se imprescindível à docência alfabetizadora o conhecimento de tal abordagem de modo a romper com antigas crenças, estabelecendo novas perspectivas ao processo de construção da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o debate acerca dos novos referenciais sobre o processo de construção da leitura e da escrita ganha forças a partir da divulgação dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) sobre a psicogênese da língua escrita. Nesse estudo, as autoras apresentam um novo olhar frente às construções infantis sobre os processos de ler e escrever, assumindo, assim, uma posição contrária aos métodos de alfabetização anteriores às suas proposições. As palavras iniciais das autoras em sua obra salientam o objetivo de:

[...] demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Pretende-se ainda demonstrar que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 5).

Sendo assim, em suas investigações sobre a aquisição da leitura e da escrita, as autoras ressaltam o caráter conceitual deste conhecimento, o qual extrapola os limites escolares. Constitui-se, por isso, como um processo evolutivo semelhante ao que a humanidade percorreu em suas formas históricas de representação escrita até chegar ao sistema alfabético (MOLL, 1997).

Ao considerar os aspectos construtivos da escrita infantil em detrimento dos aspectos gráficos defendidos pelos modos tradicionais de ensino, cuja ênfase centrava-se no traçado, na distribuição e orientação da escrita, Ferreiro (2010) [re]significa o entendimento que se deve ter acerca dessa construção. Aponta, desse

modo, os aspectos construtivos como os objetivos do que se pretende representar, assim como os meios utilizados para produzir distinções entre as representações.

Nesse sentido, a construção da escrita infantil segue um processo evolutivo regular, no qual são destacados três grandes períodos referentes à: a) distinção entre as representações icônicas (representações por meio de desenhos) e não icônicas (representações por meio da escrita); b) construção de distinções entre os aspectos representativos da escrita, centrados na exigência de quantidade mínima (estabelecimento de uma quantidade mínima de letras para se considerar uma escrita) e variedade de caracteres (variação do repertório e da posição das letras em diferentes escritas); e c) fonetização da escrita, que compreende os períodos silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO, 2010).

Os dois períodos iniciais desse processo demarcam, assim, o primeiro nível de construção da lecto-escrita, o nível pré-silábico, no qual “o escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros” (FERREIRO, 2010, p.27).

A crescente percepção dos aspectos sonoros da escrita, próprios do terceiro período evolutivo, direcionam as hipóteses infantis para o segundo nível de construção da lecto-escrita, o nível silábico, “isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral” (FERREIRO, 2010, p.27).

A evolução desse nível alcança sua rigorosidade quando passa a exigir o critério de registro de uma letra para cada sílaba, sem a omissão de sílabas ou repetição de letras, com atenção especial à sonoridade das palavras. A partir daí geram-se conflitos de ordem quantitativa (como, por exemplo, registrar os monossílabos quando se tem a exigência de uma quantidade mínima de caracteres) e qualitativa (percepção de valores sonoros estáveis passa a exigir letras semelhantes entre as palavras). Estes conflitos desestabilizam a hipótese silábica e dão espaço para a evolução do período silábico-alfabético que “marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem construídos” (FERREIRO, 2010, p.29).

O último período do processo construtivo tem sua culminância no nível alfabético, no qual a criança compreende que a sílaba pode ser representada por elementos menores, os fonemas, produzindo-se assim, o entendimento do sistema convencional de escrita estabelecido socialmente. Entretanto, a construção da

escrita não está acabada. Surgem problemas de outra natureza que levam a criança a uma reorganização constante de suas hipóteses (FERREIRO, 2010).

Cabe ressaltar, neste momento, as aproximações entre os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da psicogênese da língua escrita e os estudos de Vygotski e Luria (2006) sobre a linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ao concluir sua obra, Ferreiro (1999) considera que havia descoberto que fazia, sem saber, o que Vygotski já havia proposto há muitas décadas, ou seja, que o desenvolvimento da investigação científica implica desvendar a pré-história da linguagem escrita na criança, mostrando os pontos relevantes do desenvolvimento pré-histórico que o conduzem à escrita e relacionando este processo à aprendizagem escolar.

Da mesma forma, é notável a concordância, em alguma medida, das ideias defendidas por Ferreiro aos pressupostos apresentados por Luria em suas considerações sobre a construção da escrita. Segundo este autor:

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil; podemos até dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2006, p.143).

Não podemos deixar de salientar, ainda, o caráter sócio-histórico que compõe os estudos de Ferreiro, uma vez que o seu objeto de estudo, a construção da língua escrita, para além de sua dimensão psicogenética, está intrinsecamente constituída por elementos históricos, sociais e culturais que não podem e não devem ser excluídos deste processo. De acordo com as palavras da autora:

Quando “o social” foi introduzido na psicogênese da escrita? Desde o início. Em primeiro lugar, porque o próprio objeto é uma invenção histórico-cultural. Qualquer escrita (desde as primeiras tentativas históricas até as contemporâneas) é, do ponto de vista material, um conjunto de marcas intencionais sobre uma superfície. Porém nem todo conjunto de marcas constitui uma escrita: as práticas sociais de interpretação é que as transformam em objetos linguísticos (com um alto valor social agregado). Em segundo lugar, “o social” intervém desde o início, pois essas marcas são opacas até um interpretante permitir que a criança em processo de desenvolvimento vislumbre as complexas relações entre essas marcas e uma certa produção lingüística (FERREIRO, 1996, p. 164-165).

Nessa perspectiva, considerar a escrita como um processo construtivo é considerar necessariamente seu caráter social e coletivo. A partir de processos interativos a criança passa a colocar à prova suas hipóteses, confrontando pontos de vista, agindo por imitação e selecionando rigorosamente as informações que recebe de seus pares em momentos de construção da escrita (BOLZAN, 2009a). Isso gera, por sua vez, um intercâmbio de conhecimentos que potencializam o desenvolvimento em situações de aprendizagem colaborativa. De acordo com Vygotski (2006, p.112):

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Assim, a aprendizagem configura-se como elemento essencial ao desenvolvimento da criança, levando-a a apropriar-se de conhecimentos por meio da estimulação de processos internos mobilizados em situações de interações entre pares, convertendo-se, deste modo, em aquisições internas, ou seja, em funções psicológicas superiores.

No que se refere ao desenvolvimento destas funções, Vygotski (1995) considera que, na história do desenvolvimento cultural da criança, o conceito desta estrutura aparece em dois momentos distintos: primeiramente, surge como estruturas primitivas, tratando-se de uma dimensão psicológica natural, determinada pelas peculiaridades biológicas da psique que são o ponto de partida de todo processo; em um segundo momento, estas estruturas passam a representar uma forma de conduta mais complexa e superior, gerada durante o processo de desenvolvimento cultural e compreendida como uma transformação da estrutura primitiva e aparição de novas estruturas caracterizadas por uma nova correlação das partes.

No processo de reestruturação, as funções superiores são envolvidas em dois momentos do desenvolvimento infantil: primeiramente como funções intersíquicas, pertencentes às atividades coletivas e sociais; posteriormente como funções intrapsíquicas, constituindo-se como propriedades internas do pensamento infantil (VYGOTSKI, 2006).

Ao considerarmos essas premissas, compreendemos que o trabalho do professor alfabetizador precisa estar centrado na possibilidade de constituir-se como um dos instrumentos potencializadores da aprendizagem, logo, do desenvolvimento infantil. Para tanto, torna-se imprescindível que estas situações de aprendizagem sejam promovidas por meio de processos construtivos e interativos, nos quais as crianças têm a possibilidade de compartilhar conhecimentos acerca da construção da escrita a partir da interação com adultos ou crianças de mesma idade.

Nessa direção, os estudos de Vygotski (1995, 2006, 2007) trazem importantes contribuições às discussões sobre o papel do professor alfabetizador como mediador do processo de construção da leitura e da escrita, compreendendo as inter-relações entre aprendizagem e desenvolvimento e possibilitando que a criança ative suas zonas de desenvolvimento proximal, entendidas como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKI, 2007, p.97).

Desse modo, é possível considerar que um dos aspectos fundamentais da aprendizagem esta no fato de ela possibilitar a criação de zonas de desenvolvimento proximal, à medida que mobiliza processos internos de desenvolvimento capazes de operar em situações de interação e cooperação da criança com seus pares. Quando internalizados esses processos tornam-se parte integrante do desenvolvimento independente do indivíduo (VYGOTSKI, 2007).

Os pressupostos construtivistas apresentados levam-nos a refletir sobre a função do ensino e o papel do professor frente ao processo de construção da língua escrita. Compreender que a criança possui conhecimentos prévios acerca da leitura e da escrita próprios de uma cultura pré-escolar e perceber que estes conhecimentos são também construídos a partir de situações interativas entre crianças e adultos imprime à escola e aos professores a responsabilidade de favorecer esse processo a partir da organização de um ambiente propício às práticas alfabetizadoras. Isto quer dizer que:

[...] não basta a presença passiva do material escrito na sala de aula para que as crianças progridam em seus conhecimentos: torna-se imprescindível a intencionalidade e a geração de ambientes interativos ricos, porque o

desenvolvimento sempre é fruto da interação. Para que isso ocorra, deve-se introduzir na escola uma importante mudança de cultura e de enfoque pedagógico, a fim de favorecer a aprendizagem em vez de obstaculizá-la (PÉREZ e GARCIA, 2001, p.22).

Trata-se, portanto, de uma oportunidade para repensarmos os espaços educativos, considerando as construções infantis como ponto central do processo de ensino-aprendizagem da cultura escrita. Nesse sentido, o professor deixa de ser o centro deste processo, redimensionando sua postura como mediador das interações e construções estabelecidas pelas crianças. Isto requer uma postura crítica e reflexiva do docente, fundamentada em bases teóricas capazes de promover transformações significativas nas práticas alfabetizadoras.

1.2.2 Implantação do ensino de nove anos: processo de reconstrução das práticas alfabetizadoras

O contexto de escolarização atual tem gerado a necessidade de buscarmos possíveis compreensões e caminhos para discussões que tem emergido, no âmbito escolar, uma multiplicidade de dúvidas e indagações acerca das práticas de alfabetização voltadas, agora, para o Ensino Fundamental de nove anos.

Com a vigência da Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera-se a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo a duração de nove anos para o ensino fundamental, com o ingresso obrigatório das crianças no primeiro ano a partir dos seis anos de idade. Com isso, modifica-se não somente a estrutura da escolarização que agora atende ao primeiro ano com crianças de seis anos, mas também, as diretrizes educacionais que primam pela redefinição das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nesse novo contexto.

Nesse sentido, buscamos referências em documentos veiculados pelo Ministério da Educação que abordam esta temática e encontramos, dentre eles, as considerações do documento intitulado *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem*

escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (2009), que indica o seguinte posicionamento acerca destas práticas:

Uma prática de ensino consistente [...] pressupõe uma construção singular de cada professora com seu grupo de alunos, ao mesmo tempo em que requer um trabalho coletivo envolvendo todo corpo docente e os demais profissionais na sua elaboração. Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções. Em outras palavras, somente uma prática pedagógica autônoma garante as condições para o exercício profissional competente e para a construção de uma educação comprometida com a qualidade referenciada socialmente (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 8).

Já no documento *Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais* (2004), observamos as considerações sobre o perfil do profissional que assume uma turma de primeiro ano, colocando em pauta questões com que diariamente nos deparamos em nosso contexto educacional, que tratam da formação profissional e dos saberes necessários ao educador que agora atende a crianças de seis anos de idade. Ressalta-se, neste documento, a importância de que a formação deste profissional esteja direcionada para o atendimento à completude da educação de seus alunos em suas diferentes dimensões. Nesta perspectiva, afirmam que:

[...] é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendem a crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (BRASIL, 2004, p.25).

Entretanto, o que sabemos, de fato, é que, apesar da nova configuração do ensino fundamental já estar em vigor desde o ano de 2006, ainda há, entre os docentes, nos diversos contextos escolares, uma série de dúvidas e discordâncias quanto ao processo de alfabetização desenvolvido no primeiro ano de escolarização.

Em meio a tal problemática, surgem inúmeros programas de alfabetização que tentam atender a diferentes contextos, procurando minimizar as divergências decorrentes da nova configuração de escolarização. Esses programas visam à proposição de diversas abordagens para o processo de construção da leitura e da escrita iniciais. No entanto, percebemos que, dentre as tentativas, intensificam-se as divergências de proposições metodológicas, as quais, muitas vezes, são

incorporadas pelos professores sem a devida reflexão e o aprofundamento teórico necessário para se desenvolver uma proposta de alfabetização.

Acompanhamos, assim, uma sucessão de equívocos e fracassos em relação às práticas alfabetizadoras, que acabam por salientar a ineficiência da verticalidade de propostas que são, muitas vezes, impostas aos educadores como projetos-piloto ou cursos de curta duração. Como consequência, gera-se o descomprometimento com tais propostas por não terem adquirido sentido e significado para o educador e, da mesma forma, para a instituição que as adotou. Essas propostas acabam resultando, muitas vezes, em situações nas quais “o professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p.66).

Compreendemos, portanto, que, quando se opta pela promoção de um programa, neste caso, voltado para a alfabetização, se torna imprescindível que, tanto o docente, quanto a escola que o acolhe, tenham o compromisso de aprofundar seus conhecimentos e desenvolver tal proposta como um processo que não se acaba quando a criança aprende a ler e escrever, mas que terá reflexo durante toda a escolarização do aluno. Nossa compreensão vai mais além, ao considerarmos a escola como espaço para a produção de conhecimentos, no qual a possibilidade de uma cultura colaborativa entre os docentes abre novas perspectivas em direção à autonomia pedagógica (BOLZAN, 2002).

Ao considerarmos essas colocações, parece conveniente referirmo-nos aos achados de nossa pesquisa de monografia (MILLANI, 2008) acerca das considerações sobre o trabalho compartilhado em situações de alternância⁹ entre escola e universidade. Neste estudo, realizado com equipe diretiva e professores alfabetizadores de duas instituições de ensino fundamental acerca das concepções sobre a interação com estagiários em classes de alfabetização, pudemos compreender que:

[...] há um consenso entre as professoras quanto à relevância do trabalho conjunto e das oportunidades de intercâmbios de experiências em situações práticas do cotidiano escolar. A prática é, por consequência, bastante valorizada e enfatizada nas narrativas das professoras, constituindo-se, pois, como elemento fundamental ao processo formativo do professor, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada. Dentro desta perspectiva, o professor passa a perceber a escola como espaço no qual a

⁹ Compreendemos o termo “alternância” como uma modalidade de relação entre formação teórica e formação prática (FERRY, 2004).

formação contínua se efetiva nas certezas e incertezas do dia-a-dia, na troca com os colegas de trabalho, no contato com as teorias trazidas por intermédio de estagiários e na busca por referenciais que possibilitem a construção e reconstrução de conhecimentos capazes de embasar a prática e a reflexão sobre a prática (MILLANI, 2008, p.54).

Os direcionamentos desse estudo colocam-nos, agora, diante do desafio de refletirmos sobre as possibilidades de interação e construção compartilhada de conhecimentos entre profissionais da educação com diferentes níveis de formação, apostando, com isso, na possibilidade de validação de espaços de interlocução entre escola e universidade. Compreendemos, assim, que as duas esferas possuem potenciais formativos que se integram e se complementam, possibilitando aos sujeitos a articulação entre teorias e práticas, capaz de enriquecer os processos formativos docentes. Desse modo, criam-se possibilidades de interação entre sujeitos que se encontram em diferentes etapas da formação, gerando situações que multiplicam e diversificam as experiências daqueles que se envolvem nesse processo essencialmente interativo e dialógico.

Nesse sentido, apoiando-nos nas palavras de Libâneo (2001, p.193), consideramos que:

A articulação entre formação inicial e formação continuada, num sistema de alternância entre as escolas e as instituições formadoras de professores, representa uma modalidade de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos reais de trabalho. Trata-se de uma concepção de formação centrada nas demandas da prática, no que acontece efetivamente nas salas de aula, assumindo a idéia de escola como unidade básica da mudança educativa [...].

Acreditamos, com isso, que estaremos avançando nas discussões acerca da formação do professor alfabetizador à medida que considerarmos a escola como lugar privilegiado para o processo construtivo da docência alfabetizadora. Para tanto, apostamos no redirecionamento dos olhares que lançamos para a organização escolar, indicando assim, a possibilidade de construirmos novas perspectivas de produção da prática pedagógica, alicerçada nos saberes produzidos e compartilhados entre os docentes, bem como nas oportunidades de intercâmbios com outros profissionais em processo de formação inicial ou continuada que buscam na escola o seu espaço formativo.

1.2.3 A organização escolar: lugar de possibilidades

A escola vive, atualmente, um período marcado por constantes mudanças socioculturais que acabam por determinar e direcionar as vivências inerentes ao contexto educacional. São mudanças que imprimem, na comunidade escolar, novos significados, os quais dão forma aos pensamentos e ações dos sujeitos. Tal como nos apresenta Pérez Gómez (2001), essas mudanças, que dizem respeito tanto à situação política e econômica vigente, quanto aos valores, pensamentos e costumes de determinada cultura, colocam em questão o sentido e função social da escola e da atividade educativa.

Nessa perspectiva, atribui-se ao professor o papel de principal agente dessa transformação e, por consequência, constata-se que esse profissional, na maioria das vezes, não está preparado para atender e acompanhar essa dinâmica cultural. Assim, “nós docentes, aparecemos sem iniciativa, isolados ou deslocados pela avassaladora força dos fatos, pela vertiginosa sucessão de acontecimentos que tornaram obsoletos nossos conteúdos e nossas práticas” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p.11).

A analogia estabelecida por Esteve (1991, p.97) ilustra muito bem as considerações acerca da função social exercida pelo professor. Segundo este autor:

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação.

Em meio a essas transformações o professor é convocado a assumir a responsabilidade de definir uma “nova roupagem” para antigas práticas, encontrando soluções coerentes com as exigências sociais impostas ao âmbito escolar. Essas exigências, por sua vez, acabam desencadeando situações de desajustamento da figura do professor, cada vez mais frequentes em nossos contextos educacionais. O professor sente-se, muitas vezes, impotente frente às cobranças de diferentes

ordens, o que acaba por gerar o que Esteve (1991) denomina como “mal-estar docente”.

Em seu estudo sobre o assunto, o autor aponta elementos desencadeadores do mal-estar, dentre os quais podemos destacar a crescente exigência social em relação aos múltiplos papéis assumidos pelo professor, uma vez que é atribuída à instituição escolar uma sobrecarga de responsabilidades que antes eram incumbência da família e da sociedade em geral. No mesmo sentido, aparecem, também, as demandas em relação aos múltiplos saberes necessários ao trabalho docente, a fim de acompanhar as rápidas transformações em relação às informações e conhecimentos veiculados pelos meios de comunicação. E, por fim, salientamos os elementos referentes à desvalorização salarial e social da profissão do professor, a qual carrega consigo a falta de apoio e de respeito da sociedade, que responsabiliza, em grande medida, os professores pelos fracassos no sistema educacional e que se reflete em situações de omissão ou até mesmo de violência em relação ao professor. Somado a isto, encontram-se, também, as dificuldades de recursos materiais e condições de trabalho do professor, tornando a profissão fragmentada em função dessa diversidade de exigências direcionadas ao trabalho docente (ESTEVE, 1991).

Nesse sentido, consideramos ser coerente afirmar que a profissão docente passa por um período de crise de identidade, em que a instabilidade social gera como consequência, uma instabilidade na própria função educacional. Essa situação desenvolve no professor situações às quais Abraham (2000) denomina como experiência labiríntica, que, para além de sua significação mitológica, representa as vivências docentes como movimentos de busca, nos quais o sujeito se coloca na tentativa de encontrar as possíveis “saídas”, ou seja, as soluções que o ajudarão a superar os seus problemas e alcançar suas metas.

Sólo en momentos que se sienten seguros pueden los enseñantes cobrar plena consciencia de la experiencia laberíntica, de sua significación, de sus contenidos y de los placeres que ella suscita y sólo en esos momentos pueden descubrirla a los demás o aventurarse a analizarla¹⁰ (ABRAHAM, 2000, p. 25).

¹⁰ Tradução nossa: Somente nos momentos em que se sentem seguros podem os professores tomar plena consciência da experiência labiríntica, de sua significação, de seus conteúdos e dos prazeres que ela suscita e somente nesses momentos podem revelá-la aos demais ou aventurar-se a analisá-la.

Assim, ao transferirmos essa experiência à formação docente, percebemos que os professores parecem buscar sentido e significado para o seu trabalho a partir de iniciativas pessoais direcionadas à formação continuada, ao intercâmbio de aprendizagens com sujeitos em formação inicial ou continuada, bem como, ao compartilhamento de saberes experienciais entre os colegas de profissão, dentre outras estratégias. Atividade, muitas vezes, construída de forma árdua quando assumida solitariamente, desprovida de apoio e incentivo.

Em consequência disso, em muitos casos, os docentes são tomados por um sentimento de solidão pedagógica (ISAIA, 2006)¹¹, compreendido como um sentimento de desamparo frente à dificuldade de interações e de compartilhamento de conhecimentos pedagógicos necessários ao enfrentamento da atividade educativa. Esse estado de solidão é evidenciado, também, na organização escolar, quando o professor se coloca como o centro do processo de ensino e aprendizagem, principal responsável pelo controle, organização e resultados do processo educativo, sentindo-se desconfortável para solicitar ou receber a intervenção de colegas, o que pode transparecer, em alguns casos, como falta de competência em relação ao seu trabalho docente. Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, p. 64) afirmam que “a solidão do trabalhador diante do seu objeto de trabalho (grupo de alunos), solidão que é sinônimo ao mesmo tempo de autonomia, de responsabilidade, mas, também, de vulnerabilidade, parece estar no coração dessa profissão.”

Acreditamos, por isso, que o ambiente escolar, mesmo com suas incertezas e indeterminações, seus sistemas e relações, é um espaço em potencial para o desenvolvimento profissional do professor. Cabe aqui definirmos o que entendemos por espaço, utilizando como referência o conceito de Cunha (2008) ao reportar-se ao espaço acadêmico, mas que compreendemos ser apropriado para definirmos o espaço escolar por considerarmos suas semelhanças e aproximações. De acordo com esta autora, o espaço promove possibilidades à formação docente, entretanto, não garante a sua concretização.

Nessa perspectiva, a autora aponta caminhos para que esse espaço se efetive, de fato, como possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento,

¹¹ Isaia (2006) apresenta o termo solidão pedagógica em uma dimensão relacionada à Educação Superior. Transpomos este conceito às discussões deste trabalho no contexto da Educação Básica por considerarmos a pertinência dessa referência para este contexto.

transformando-se, assim, em lugar. Este, por sua vez, organiza-se a partir da significação dos espaços como experiências formativas. Para que o espaço se torne lugar é necessário que se reconheça a validade e a importância das situações de formação propostas (CUNHA, 2008).

Defendemos, por isso, a constituição da escola como lugar de possibilidades em relação à formação do profissional da educação. A escola é o lugar, por excelência, onde a teoria se concretiza na prática, tendo seu desdobramento em múltiplas aprendizagens. Torna-se imprescindível, portanto, que este espaço se legitime como lugar de aprendizagem, no qual os docentes sejam reconhecidos e se reconheçam como produtores de conhecimento. Nesta direção:

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto da formação. Parte da premissa de que o profissional da educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática (IMBERNÓN, 2006, P.81).

Dessa forma, a atividade colaborativa precisa ser assumida como prática norteadora das construções em relação à docência. É inviável pensarmos nos movimentos construtivos da docência sem levarmos em conta a natureza da atividade humana como um processo marcado pela coletividade. Nesse sentido, atribuir à escola o lugar de construção de conhecimentos requer a compreensão de que esse lugar somente irá se concretizar à medida que considerarmos a atividade compartilhada como promotora de aprendizagens significativas.

A organização de espaços de interação entre os professores torna-se, assim, uma das vias fundamentais em direção à reflexão compartilhada sobre o saberes que compõem a atividade docente.

Desse modo, percebemos que é preciso redirecionar a escola e, para fazê-lo, temos que partir de algum ponto. Refletir sobre a prática pedagógica parece ser um dos pontos de partida, pois compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico de forma compartilhada implica compreender como se constitui esse processo no cotidiano da escola, local de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de sonhos e desejos, de encantos e desencantos, de atividade e reflexão, de interação e de mediação nessa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que compartilhamos experiências, vivências, crenças, saberes, etc., numa ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2002, p.27).

Portanto, enfatizamos a pertinência da criação de espaços de interlocução docente que se constituam em lugares de construção do conhecimento pedagógico compartilhado, capazes de promover a aprendizagem da docência a partir do redimensionamento das atividades educativas. Essa dinâmica de aprendizagem permite aos professores a produção de novas estratégias de formação, cujos processos formativos se engendram a partir do contexto de atuação, atribuindo-lhe sentidos e significados pertinentes ao atendimento das necessidades e interesses gerados na atividade docente.

1.3 Movimentos formativos e a aprendizagem docente: contribuições ao desenvolvimento pessoal e profissional

A perspectiva de aprendizagem docente que nos propomos a desenvolver neste estudo relaciona-se ao processo inter e intrapessoal de apropriação de conhecimentos e saberes pertinentes à atividade docente e decorrentes da articulação entre os modos de ensinar e de aprender (ISAIA, 2006). Tal processo implica, necessariamente, a problematização das ações formativas nas quais os professores se envolvem ao longo de suas trajetórias docentes e as quais passam a constituir os modos de produção da docência.

Pensar sobre os processos formativos envolvidos na constituição da atividade docente nos remete, portanto, à compreensão de que a aprendizagem da docência não se dá de forma solitária, ela envolve o trabalho colaborativo com outros sujeitos que se encontram nesse processo, bem como o compartilhamento de conhecimentos próprios dessa atividade. Além disso, compreendemos que a formação é, também, um processo de desenvolvimento pessoal, no qual o professor se coloca como sujeito ativo na busca por conhecimentos que contribuam para o enfrentamento dos desafios e necessidades que se impõem à atividade docente e que possibilita a aquisição de capacidades necessárias para desenvolver a profissão.

Ao compreendermos a formação como uma dinâmica de desenvolvimento pessoal, tal como se apresenta nos estudos de Ferry (2004), passamos a desconsiderar uma acepção de formação caracterizada como um processo pronto

que se repassa ao indivíduo, criando assim, a imagem de formação como um produto consumível, que se recebe de fora. De acordo com este autor:

Una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un pólo activo, el formador, y un pólo pasivo, aquél que es formado. [...] Nadie forma a outro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quién se desarrolla, diría, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios¹² (FERRY, 2004, p. 54).

Entretanto, Ferry (2004) faz um alerta para que não compreendamos a formação sobre si mesmo como um processo de auto-suficiência. Pelo contrário, sua posição indica que o indivíduo se forma necessariamente por mediação. As mediações podem assumir caráter distinto, ou seja, os formadores são considerados mediadores humanos, assim como as leituras, as circunstâncias da vida e a relação com outros indivíduos. Essas mediações possibilitam a formação e orientam a dinâmica de desenvolvimento de forma positiva.

Nessa direção, apresentamos as considerações de Marcelo Garcia (1999, p.28) acerca do conceito de formação de professores, que segundo ele:

[...] es el campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que dentro de la didáctica y Organización Escolar, estudia los procesos mediante los cuales los profesores – en formación o en ejercicio – se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del curriculum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos¹³.

A partir dessa compreensão, buscamos referências, também, nas produções de Marcelo Garcia (1999), as quais fundamentam nosso entendimento acerca dos movimentos formativos desenvolvidos pelos professores. O autor aponta duas ações formativas que interessam ao nosso estudo: a autoformação e a interformação. Em

¹² Tradução nossa: uma formação não se recebe. Nada pode formar ao outro. Não se pode falar de um formador e de um formado. Falar de um formador e de um formado é afirmar que há um polo ativo, o formador, e um polo passivo, aquele que é formado. [...] nada forma ao outro. O indivíduo se forma, é ele que encontra a sua forma, é ele que se desenvolve, diria, de forma em forma. Então o que quero dizer é que o sujeito se forma só e por seus próprios meios.

¹³ Tradução nossa: é o campo de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas, que dentro da didática e organização escolar, estuda os processos mediante os quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, destrezas y disposiciones, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que recebem os alunos.

suas palavras, “la autoformación es una formación en la que el individuo participa de forma independiente y teniendo bajo su propio control los objetivos, los procesos, los instrumentos, y los resultados de la propia formación”¹⁴ (MARCELO GARCIA, 1999, p.21). Já a interformação se apresenta como ações formativas nas quais os sujeitos em formação inicial ou continuada se envolvem com o objetivo de aprender ou atualizar conhecimentos, tendo como suporte o trabalho em equipe.

Essas considerações permitem-nos compreender a dinâmica dos processos formativos por meio dos quais os professores se envolvem em situações de aprendizagem da docência. Dinâmica na qual o empenho pessoal na busca por qualificação docente e as oportunidades de aprendizagem colaborativa configuram a atividade formativa, atribuindo-lhe o caráter de desenvolvimento pessoal e profissional.

1.3.1 Desenvolvimento profissional do professor: elementos constitutivos da docência

Por muitas décadas a profissionalização docente foi pautada em um modelo de racionalidade técnica, cujo objetivo era a formação de um profissional competente para responder às exigências de um ensino fundamentado basicamente em técnicas e recursos responsáveis pela qualidade desse processo. Dentro dessa perspectiva, a formação docente era vista como um processo concluído ao término da graduação. Passava-se, assim, a ideia de que bastava a formação inicial para que o profissional da educação estivesse preparado para o trabalho docente. Para tanto, como garantia de qualidade bastava que se reproduzissem as técnicas e receitas transmitidas durante a formação, seguindo os exemplos repassados pelos formadores (BEHRENS, 1996; CONTRERAS, 2002).

Percebemos, desse modo, que a cultura de reprodução que, em grande medida, ainda persiste nos contextos educacionais tem seu reflexo em um processo histórico de desvalorização da atividade docente como legitimadora de saberes

¹⁴ Tradução nossa: a autoformação é uma formação na qual o indivíduo participa de forma independente e tendo sobre seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos, e os resultados da própria formação.

inerentes à profissão. Da mesma forma, “a crise de identidade dos professores [...] não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional” (NÓVOA, 1992, p. 15).

Esse debate se reverte, segundo Nóvoa (1992), à medida que se inicia um movimento de renovação conceitual sobre as questões pertinentes ao desenvolvimento profissional docente. Movimento que, por sua vez, passou a conceber o professor como um profissional que possui uma identidade própria, marcada por sua história pessoal e profissional, a qual indica conflitos, sentimentos e formas singulares de ser e de estar na profissão.

De posse do entendimento de que o docente estabelece como referência para a sua profissão os saberes que estão intimamente ligados à sua identidade, torna-se fundamental a legitimação dos saberes experienciais provenientes de sua atividade pedagógica. Nesse sentido, é imprescindível que a apropriação dos saberes seja trabalhada sob a ótica teórica e conceitual (NÓVOA, 1992).

Acreditamos, portanto, na possibilidade de construção de uma rede de relações entre teorias e práticas que atribuem sentidos e significados aos saberes pertinentes à aprendizagem da docência. Nessa perspectiva, os saberes da experiência, tanto quanto os saberes científicos, são capazes de produzir e direcionar a profissão docente. De acordo com Therrien (1997, p.33):

O reconhecimento da relação necessária entre estes saberes e a identidade dos seus autores acentua o caráter pessoal e único da experiência social do educador envolvido em situações complexas onde deve gerenciar ao mesmo tempo lógicas e racionalidades heterogêneas para dar sentido às suas práticas pedagógicas. Enquanto sujeito reflexivo em ação ele confirma a dimensão da práxis fundante do seu saber elaborando dialeticamente como pensamento e ação processados não como espaços separados, mas como dois momentos de um mesmo processo. Destaca-se assim a indissociabilidade do processo de formação inicial e contínua do educador na formação de sua identidade pessoal e profissional.

Assim como os aspectos promotores de desenvolvimento profissional relacionados à produção de saberes e à necessária atitude reflexiva, torna-se imprescindível, também, a assunção do professor a uma postura vinculada à ideia de docência como atividade de pesquisa. Nessa perspectiva, a constituição do professor como pesquisador o conduz ao seu desenvolvimento como profissional capacitado a refletir sobre a sua prática de forma criativa. Desse modo, o professor, mesmo que imerso em seu espaço de sala de aula e de escola, é convidado a

transpor os limites do seu espaço ao projetar o seu pensamento e a sua pesquisa para um contexto social mais amplo (LÜDKE, 2002).

O professor é, então, mobilizado ao desenvolvimento de sua autonomia profissional à medida que passa a produzir novos sentidos e significados em um contínuo processo de aprendizagem docente. Cabe aqui reportarmo-nos às palavras de Contreras (2002, p.211) ao referir que:

A autonomia profissional, em um trabalho de responsabilidades, de multiplicidade de perspectivas e de valores educativos como é o ensino, só pode ser construída no contraste e discussão, na comparação de pontos de vista, na descentralização em relação a nós mesmos, compartilhando dúvidas e preocupações. A autonomia não tem a ver com o inquebrantável das convicções e com a ausência de inseguranças, mas com a oportunidade e o desejo de considerar tanto as convicções quanto às inseguranças em matéria de trabalho profissional, enfrentando-as e problematizando-as. Reconhecê-las, entendê-las e entender a nós mesmos entre elas não é possível sem outras perspectivas, sem outros colegas, sem outras pessoas.

Esse processo envolve, portanto, a construção compartilhada de conhecimentos, compreendida por Bolzan (2002) como uma atividade que promove a autonomia dos indivíduos, levando-os para além de suas possibilidades à medida que contam com um processo colaborativo em que a ajuda que recebem em um momento inicial para realizar determinadas atividades lhes proporcionará aprendizagens necessárias para o desenvolvimento de atividades semelhantes em outras situações. “Desse modo, é possível afirmar que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor” (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 491).

A partir destes entendimentos, consideramos como fundamental que o desenvolvimento profissional do professor esteja alicerçado em seus saberes, sua prática reflexiva e, principalmente, na aprendizagem da docência de forma colaborativa e compartilhada, definindo assim a sua profissão a partir de atividades mediadas e criadoras.

Pensar, portanto, no processo de aprendizagem da docência remete-nos, necessariamente, à definição dos saberes profissionais como elementos constitutivos da atividade docente. Saberes que, em grande medida, direcionam os modos de ação e reflexão do professor, fundamentados nas teorias e nas práticas apropriadas ao longo do seu processo formativo

Entretanto, há, em nosso sistema educacional, uma nítida distinção entre os saberes que compõem o processo formativo dos profissionais da educação. Uma das dimensões diz respeito aos saberes científicos, produto acadêmico, consolidado em bases científicas. A outra, inerente ao contexto escolar, refere-se aos saberes práticos, produzidos por meio das atividades práticas de ensinar e de reproduzir saberes consolidados por especialistas. Tardif (2002, p.40-41) corrobora com essa ideia, afirmando que:

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.

Contrário a tais determinações culturais, Tardif (2002) considera que a relação entre a atividade docente e seus saberes não está restrita à mera transmissão de conhecimentos consolidados. De acordo com o autor, há uma multiplicidade de saberes que compõem a prática profissional a partir de distintas relações. São eles: os saberes científicos e pedagógicos inerentes ao processo de formação profissional, isto é, incorporados à prática do profissional por meio da formação científica; os saberes disciplinares, integrantes dos variados campos de conhecimentos de natureza cultural e social, difundidos pela universidade em processos de formação inicial e contínua; os saberes curriculares, concretizados por meio dos programas escolares e aplicados pelo professor em forma de objetivos, conteúdos e métodos; e por fim, os saberes experienciais, provenientes do trabalho do professor, fundamentado na experiência profissional que se constitui na prática cotidiana e no conhecimento do seu contexto de atuação.

Como podemos observar, esses saberes são, em sua maioria, constituídos por meio de conteúdos e disciplinas formais, “eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela” (TARDIF, 2002, p. 40). Deste modo, cria-se, culturalmente, uma hierarquia entre as esferas produtoras de saberes e as executoras, na qual os docentes são destinados às atividades de execução, desconsiderando, com isso, o conhecimento experiencial inerente à atividade docente.

Segundo este ponto de vista, o professor deve aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola. Não há, portanto, qualquer reconhecimento do saber implantado na prática do professor [...] ou das práticas existentes nas universidades. Muitas vezes, são os estudantes os únicos a aperceberem-se das contradições existentes entre teoria e prática dentro das universidades (ZEICHNER, 1993, p. 21).

A hierarquia de saberes provoca o que culturalmente conhecemos como o distanciamento entre teorias e práticas, no qual é atribuída à escola uma produção de carácter essencialmente prático, vinculada ao fazer em detrimento de sua dimensão produtora de saberes. Os docentes passam, assim, a abdicar de seu papel como produtores de saberes ao determinar suas práticas apenas em função das rotinas produzidas no cotidiano escolar, distanciando-se progressivamente das teorias consideradas, muitas vezes, utópicas e incoerentes com a realidade educacional.

Reverter este quadro de fragmentação, dando vez e voz aos professores, requer, necessariamente, a valorização dos saberes experienciais e sua validação como saberes promotores de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, de acordo com Nóvoa (1997), é necessário que se criem redes de formação mútua, consolidadas por meio de processos interativos cujos intercâmbios de experiências e saberes convidam os professores a se constituir como formadores e formandos. Assim,

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente (NÓVOA, 1997, p.26).

A atividade compartilhada entre os professores configura-se, portanto, como oportunidade de aprendizagem da docência à medida que viabiliza intercâmbios de conhecimentos e experiências significativas que contribuem para a construção de saberes acerca da profissão. Torna-se imprescindível, então, compreender a formação sob uma nova ótica, buscando relações entre os diversos saberes que compõem o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, “a formação passa [...] pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1997, p.26).

Para tanto, faz-se necessário considerar a relevância do trabalho colaborativo, bem como dos confrontos e compartilhamentos provenientes deste trabalho. Da mesma forma, torna-se imprescindível ao trabalho do professor a consolidação de um processo reflexivo que:

[...] feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas (BOLZAN, 2002, p. 17).

Assim, juntamente com os saberes que definem a identidade profissional do professor, a atividade reflexiva constitui-se como elemento primordial para o desenvolvimento docente.

Sabemos que a atividade docente constrói-se, em grande medida, por meio de rotinas que conduzem o professor à adaptação de regras e condutas próprias de seu ambiente escolar. Além disso, a rotina constitui-se a partir de práticas que levam o professor à otimização do tempo em suas atividades pedagógicas determinadas, em geral, pelas “limitações institucionais, tais como a falta de tempo, alunos a mais e a pressão para se cumprir um determinado currículo num determinado período de tempo, que moldam e limitam as ações dos professores” (ZEICHNER, 1993, p.19).

Nessa perspectiva, as práticas rotineiras passam a se perpetuar como um ciclo vicioso que determina as ações educativas no cotidiano escolar. A reflexão aparece, em alguns momentos, como um processo de busca por soluções imediatas para situações desafiadoras que rompem com as determinações pré-estabelecidas pela rotina, mas isso não garante a transformação deste processo em estímulo à produção de saberes pertinentes à aprendizagem docente.

Como reação ao este processo que torna o professor um agente passivo frente as determinações do sistema educacional, surgem inúmeros debates que primam pela ressignificação da figura professor como um profissional reflexivo, produtor de conhecimentos capazes de promover o seu próprio desenvolvimento profissional. Dentre tais debates, destacamos as considerações de Zeichner (1993, p.21-22) acerca da prática reflexiva. Segundo este autor:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão. Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os

seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

No mesmo sentido, os estudos de Schön (1997) contribuem para a discussão sobre a prática reflexiva em uma dimensão mais individual do professor a partir dos seus saberes, propondo que essa prática se constitui sobre duas vias: a *reflexão-na-ação* e a *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. A primeira é considerada como uma atividade reflexiva que acontece no momento da atuação, processo no qual o docente age a partir da compreensão do problema ou desafio ocorrido, partindo, então, para a reformulação e experimentação de novas hipóteses em relação a este. A segunda ocorre após a ação e consiste em refletir sobre o acontecido, podendo estabelecer novos sentidos e significados para a atitude tomada durante a ação.

Os processos de reflexão, tanto individuais, quanto coletivos encaminham o educador à adoção de uma nova postura profissional que o aproxima da atitude de um pesquisador de sua prática, minimizando assim, a fragmentação existente entre teoria e prática. “Nesse caso, a prática é em si um modo de pesquisar, de experimentar com a situação para elaborar novas compreensões adequadas ao caso, ao mesmo tempo em que se dá a transformação da situação” (CONTRERAS, 2002, p.111).

As ideias de Stenhouse (1998) acerca da constituição do professor como pesquisador de sua prática contribuem com o enriquecimento das considerações trazidas até o momento. Para o autor a atitude investigativa é construída à medida que o professor passa a analisar criticamente e de forma sistemática a sua própria atuação, permitindo assim, compreender sua prática e qualificá-la, promovendo sua capacidade criadora em relação aos critérios e valores educativos. Nesse sentido, o autor afirma que “toda investigación realizada en aulas ha de procurar mejorar la enseñanza. Así pues, toda investigación debe ser aplicada por profesores¹⁵ [...]” (STENHOUSE, 1998, p. 212).

Suas considerações vão além ao indicar que a atitude investigativa do professor pode ser enriquecida quando seu desenvolvimento ocorre a partir de um trabalho colaborativo com outros profissionais que possam auxiliar na atividade de pesquisa sobre o ensino. Em suas palavras:

¹⁵ Tradução nossa: toda investigação realizada em aulas há de procurar melhorar o ensino. Assim pois, toda investigação deve ser aplicada por professores.

Creo que el desarrollo fecundo de la labor realizada en el campo del curriculum y de la enseñanza depende del perfeccionamiento de formas de investigación cooperativas entre profesores y la utilización de investigadores profesionales que apoyen el trabajo de los profesores. Esto probablemente significa que los informes e hipótesis de la investigación deben dirigirse a los docentes, es decir: deben estimular respuestas objeto de investigación en el aula y no en el laboratorio. Podría utilizarse asimismo personal entrenado en la investigación para asumir papeles de consultores en grupos de profesores y papeles de apoyo en escuelas y aulas escolares¹⁶ (STENHOUSE, 1998, p. 212).

Em razão disso, o docente, objetivando uma postura reflexiva e investigativa, necessita transformar seu ambiente de trabalho em um lugar de pesquisa suscitador de reflexões individuais e coletivas que venham a contribuir com seu crescimento profissional, bem como com sua função social como educador. Para tanto, torna-se imprescindível que o profissional da educação compreenda o processo reflexivo como uma oportunidade de construção de conhecimentos em que os múltiplos saberes inerentes à atividade pessoal e profissional componham um todo articulado em busca de práticas pedagógicas significativas. Segundo Pérez Gómez (1997, p.103):

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital.

As considerações acerca do processo reflexivo apresentadas aqui possibilitam-nos compreender que a atividade reflexiva constitui-se por meio de um processo individual de elaboração de saberes a partir da circulação do professor por diferentes espaços formativos. Levam-nos a crer, também, na atividade colaborativa como oportunidade de construção e consolidação de práticas reflexivas

¹⁶ Tradução nossa: Creio que o desenvolvimento fecundo de trabalho realizado no campo do currículo e do ensino depende de aperfeiçoamento de formas de investigação cooperativa entre professores e a utilização de investigadores profissionais que apoiem o trabalho dos professores. Isto provavelmente significa que as informações e hipóteses da investigação devem dirigir-se aos docentes, é dizer: devem estimular respostas objeto de investigação na aula e não no laboratório. Poderia utilizar-se desse mesmo pessoal treinado na investigação para assumir papéis de consultores em grupos de professores e papéis de apoio nas escolas e aulas escolares.

fundamentadas na interlocução de múltiplas vozes capazes de enriquecer a atividade pedagógica e, conseqüentemente, viabilizar o desenvolvimento profissional a partir do compartilhamento de conhecimentos acerca da atividade docente.

1.3.2 Atividade docente de estudo: compreensões sobre a aprendizagem da docência na perspectiva sociocultural

A aprendizagem da docência, tal como a apresentamos em nossos escritos, é constituída por um elemento fundamental ao seu desenvolvimento, o qual se refere à atividade docente de estudo. Nesse sentido, concordamos com as palavras de Isaia (2006) ao afirmar que a aprendizagem docente pressupõe, necessariamente, a atividade docente de estudo, compreendida como uma atividade que envolve tanto procedimentos gerais de ação pertinentes à atividade educativa, quanto estratégias mentais que permitem ao professor recombina e incorporar experiências e conhecimentos específicos de sua atuação, direcionados à sua aprendizagem.

Para a compreensão do conceito de atividade de estudo, que se constitui como uma das bases teóricas da atividade docente de estudo, recorreremos à produção de Davidov e Márkova (1987) acerca deste conceito. Nessa obra encontramos o termo atividade de estudo relacionado às particularidades do estudo no período escolar, compreendendo-a como o desenvolvimento de ações e operações que permitem a “sistematización de las capacidades y hábitos de estudio que deben adquirir los alumnos al finalizar el aprendizaje escolar”, assim como a elaboração dos “medios de control y evaluación, de autorregulación del próprio comportamiento de estudio”¹⁷ (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987, p.316-317).

Mesmo que a referência à atividade de estudo esteja centrada no desenvolvimento dos alunos em idade escolar, Davidov e Márkova (1987) não descartam a possibilidade de que determinadas considerações dessa teoria possam ser aplicadas, em certa medida, a outros níveis de ensino, partindo da educação infantil ao ensino superior. Assim, os resultados da investigação acerca da atividade

¹⁷ Tradução nossa: “sistematização das capacidades e hábitos de estudo que devem adquirir os alunos ao finalizar a aprendizagem e escolar” e “meios de controle e avaliação, de autorregulação do próprio comportamento de estudo”.

de estudo indicam, segundo os autores, que esta atividade evolui e se apresenta com distintas particularidades a cada etapa do processo escolar.

Desse modo, o início da idade escolar caracteriza-se como a introdução da atividade de estudo aos estudantes. Fase na qual ocorre o domínio dos principais componentes da atividade: a) a compreensão das tarefas de estudo que estão relacionadas às generalizações teóricas entre os campos de conhecimentos estudados, a qual encaminha o estudante ao domínio de procedimentos gerais de ação e que o torna sujeito de sua própria atividade a partir das motivações geradas pela atividade; b) a realização de ações de estudo, isto é, à individualização das relações gerais de conhecimentos, concretizando-as a partir de procedimentos de ação; e c) o desenvolvimento de ações de controle e avaliação da atividade de estudo.

A segunda fase é indicada como a idade escolar média, na qual ocorre o domínio da estrutura geral da atividade de estudo. O trabalho voluntário e consciente define essa atividade e viabiliza as interações sociais entre os estudantes.

Já na terceira etapa, na idade escolar avançada, a atividade de estudo torna-se a via de preparação profissional, ou seja, ocorre “el dominio de los medios de actividad de estudio autónoma y de auto-educación y también el pasaje de la asimilación de la experiencia socialmente elaborada de la actividad de estudio [...] a la actividad cognoscitiva e investigativa creadora”¹⁸ (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987, p.330).

A partir dessas considerações, podemos inferir que os anos iniciais da escolarização se configuram como a base de construção dessa atividade, que se desenvolve e se torna mais complexa a cada etapa da aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, desafiamo-nos, nesta pesquisa, a transpor o conceito de atividade de estudo à compreensão do desenvolvimento da aprendizagem docente. Consideramos, assim, a atividade de estudo de professores como um processo semelhante ao que ocorre na idade escolar avançada, o qual possibilita aos docentes a qualificação da atividade de estudo como um processo que envolve a atividade investigativa e criadora. Acrescentamos, ainda, a essas considerações a possibilidade de desenvolvimento dessa atividade a partir das práticas de ensino,

¹⁸ Tradução nossa: o domínio dos meios de atividade de estudo autônoma e de auto-educação e também a passagem da assimilação da experiência socialmente elaborada [...] à atividade cognoscitiva e investigativa criadora.

pesquisa e extensão desenvolvidas no trabalho docente, tornando-a uma das possibilidades de configuração da atividade docente de estudo¹⁹.

A atividade de estudo, segundo Davidov e Márkova (1987), constitui-se como um dos enfoques sobre o processo de estudo da psicologia evolutiva e pedagógica soviética, juntamente com os princípios do estudo sócio-histórico do desenvolvimento psíquico da criança (Vygotski) e da teoria psicológica da atividade (Leontiev). Assim, a ideia de atividade de estudo tem seu desdobramento a partir de uma série de conceitos comuns a essa psicologia, tais como os conceitos de assimilação, ensino e desenvolvimento.

O conceito de assimilação é caracterizado por Davidov e Márkova (1987) como o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos históricos de transformação dos objetos da realidade circundante. É, da mesma maneira, um processo de apropriação, de forma subjetiva e individual, dos padrões socialmente elaborados. Nessa perspectiva, o desenvolvimento do indivíduo se realiza por meio da assimilação de sua experiência sociocultural.

No entanto, nem sempre a assimilação leva ao desenvolvimento, podendo, em alguns casos, conduzir o indivíduo ao domínio de conhecimentos, de habilidades e hábitos, como também, ao domínio de capacidades, de formas gerais de atividade psíquica. Tal domínio é capaz de promover avanços fundamentais ao desenvolvimento psíquico, o que possibilita a assimilação de conhecimentos e habilidades cada vez mais complexos. Vale ressaltar, também, que assimilação de conhecimentos incide sobre o desenvolvimento psíquico desde a mais tenra idade, mediadas pelas relações sociais. Contudo, é ao longo do ensino que esse desenvolvimento é favorecido e intensificado.

Nesse sentido, o ensino, de acordo com Davidov e Márkova (1987), caracteriza-se como um sistema organizativo e mediador, no qual a experiência socialmente elaborada é transmitida aos indivíduos. Direcionados pelas premissas vygotskianas, estes autores consideram que o ensino eficaz é aquele que se adianta ao desenvolvimento e o orienta na estruturação de suas etapas evolutivas.

¹⁹ A utilização, nesse trabalho, do termo atividade docente de estudo está fundamentada no conceito elaborado por Isaia (2006) e desenvolvido como categoria de análise nos estudos de Bolzan (2009, 2010), o qual apresentaremos aqui, a partir de sua origem teórica, alicerçada nos estudos histórico-culturais (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987; LEONTIEV, 1984; VYGOTSKI, 1995). Nesse sentido, a transposição deste conceito para essa pesquisa visa à fundamentação de nossas construções teóricas acerca da aprendizagem da docência nesse contexto de análise.

Ao ensino podem estar correlacionadas a assimilação e a comunicação, uma vez que, a assimilação, como domínio de experiências socialmente elaboradas, sempre transcorre por meio da atividade conjunta, da colaboração e da comunicação com outras pessoas. Assim, a atividade conjunta e a comunicação podem adquirir diferentes dimensões, indo do contato com uma pessoa até a comunicação com a humanidade por meio dos instrumentos de trabalho, das obras científicas e artísticas, das disciplinas escolares, entre outros.

Nessa perspectiva, os apontamentos de Davidov e Márkova (1987, p.324) permitem lançar uma nova especificidade para a análise da atividade de estudo, segundo a qual:

[...] el estudio no es sólo el dominio de los conocimientos ni tampoco aquellas acciones o transformaciones que realiza el alumno en el curso de la adquisición de conocimientos, sino, ante todo, los cambios, las reestructuraciones, el enriquecimiento del niño mismo.²⁰

Vale destacar, dos estudos de Davidov e Márkova (1987), a compreensão de que a evolução psíquica não se reduz à lógica da atividade de estudo, mas sim que, no seu desenvolvimento, seja possível criar as condições necessárias para que a atividade se torne subjetiva, resultando em mudanças qualitativas no desenvolvimento mental e moral do sujeito. Em outras palavras, que “se convierta en la fuente del desarrollo del individuo, del desarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social”²¹ (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 320).

Nessa perspectiva, a atividade é o que permite ao indivíduo evoluir e transformar o caráter de seu desenvolvimento psíquico. Assim, a atividade dirigida ao objeto de aprendizagem é o que possibilita ao estudante converter-se em sujeito de sua aprendizagem, assumindo uma atitude ativa frente à sua realidade e aos sujeitos com os quais interage (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987).

Da mesma forma, podemos considerar a atividade de estudo realizada por professores como uma atividade cujo objeto da aprendizagem se torna mais complexo, uma vez que está direcionado à atividade profissional docente. Envolve,

²⁰ Tradução nossa: O estudo não é somente o domínio dos conhecimentos nem tampouco aquelas ações ou transformações que realiza o aluno no curso da aquisição de conhecimentos, senão, antes de tudo, as mudanças, as reestruturações, o enriquecimento da criança mesmo.

²¹ Tradução nossa: se converta em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, de desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social.

por isso, dimensões de caráter distinto daquelas assumidas na atividade de estudo infantil, considerando-se que o objeto da atividade, nesse caso, assume novas configurações voltadas para a aprendizagem adulta, que, por consequência, possui um reservatório maior de experiências que possibilitam a construção da subjetividade e o desenvolvimento mental e moral do professor.

Ao considerarmos os pressupostos apresentados acerca da atividade de estudo, passamos a compreender a atividade como um processo essencialmente social, constituído por estruturas externas, voltadas para as ações e operações do sujeito frente aos objetivos de sua atividade, bem como por estruturas internas, compostas pelas estratégias mentais desenvolvidas nessa dinâmica. Tais estruturas conduzem o indivíduo a um processo criativo, mediado pela apropriação e [re]significação de experiências capazes de produzir novas formas de intervir em seu meio social, cultural e histórico.

Assim, os estudos de Vygotski (1995, 2007) auxiliam-nos a compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento a partir da compreensão da atividade como um processo de desenvolvimento individual e, principalmente, sócio-histórico-cultural.

Esse processo, segundo Vygotski (2007), ocorre por meio de duas perspectivas que se diferem, mas também se aproximam. A primeira diz respeito às funções elementares de desenvolvimento, que se referem aos aspectos biológicos e orgânicos próprios da espécie animal, os quais indicam o nível inicial das formas de comportamento humano. A segunda refere-se às funções psicológicas superiores, engendradas nas relações socioculturais, nas quais a fala assume um importante meio de interação social e recebe atenção especial na teoria vygotskiana, uma vez que se constitui como um processo complexo de mediação do indivíduo com o mundo, tornando-se elemento fundamental de seu desenvolvimento cognitivo.

A partir da construção da linguagem, o comportamento humano passa a se constituir por meio de formas mais complexas de desenvolvimento. Assim, a fala adquire o papel de organizadora de funções da estrutura psicológica como a percepção, a atenção e a memória, antes direcionadas pelos comportamentos elementares, e que, agora, são utilizadas como meios de controle e de desenvolvimento de atividades intencionais. Nesse sentido:

A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais (VYGOTSKI, 2007, p. 17-18).

As funções elementares adquirem, então, um caráter secundário, no qual o comportamento, antes direcionado pela relação direta entre estímulo e resposta, passa a ser mediado por estímulos auxiliares, ou seja, estímulos autogerados e artificiais que caracterizam a produção das funções psicológicas superiores. Dessa forma, o impulso da ação, próprio do comportamento elementar, torna-se controlado pela incorporação de estímulos auxiliares que dirigem a operação por meios externos e indiretos, atribuindo aos esquemas psicológicos níveis superiores de desenvolvimento, os quais possibilitam ao indivíduo o domínio do seu comportamento (VYGOTSKI, 2007, p.34).

No processo de desenvolvimento de formas superiores das funções psicológicas, a atividade humana passa a ser mediada pelo que Vygotski (2007) denomina como instrumentos e signos, os quais orientam o comportamento humano de diferentes formas. Os instrumentos configuram-se como condutores da atividade humana em relação ao objeto da atividade, orientados a modificar algo na situação exterior, estabelecendo um processo pelo qual “a atividade humana externa é dirigida para o controle e o domínio da natureza” (p. 55). Já o signo não modifica o objeto em si, volta-se para a orientação e reestruturação da operação psíquica. “Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (p. 55).

A reconstrução interna de uma operação externa é definida por Vygotski (2007) como um processo de internalização, o qual apresenta uma série de transformações que orientam a reconstrução da atividade psicológica. Geram, por isso, aprendizagens que, primeiramente, ocorrem por meio das relações entre as pessoas, ou seja, no desenvolvimento de funções interpsicológicas e que, em decorrência desse processo, se constituirão como estruturas internas dos esquemas mentais, isto é, serão consolidadas como funções intrapsicológicas. De acordo com este autor:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. Os processos psicológicos, tal como aparecem nos animais, realmente deixam de existir, são incorporados nesse sistema de comportamento e são culturalmente reconstituídos e desenvolvidos para formar uma nova entidade psicológica (VYGOTSKI, 2007, p. 58).

Essas considerações nos permitem compreender que a atividade essencialmente humana é, por consequência, de caráter social, histórico e cultural, pois se constitui nas relações estabelecidas entre o sujeito e seu meio, na apropriação das experiências construídas ao longo do desenvolvimento da humanidade.

Os estudos de Vygotski (2009) também nos auxiliam a compreender a dimensão social da atividade humana ao apresentar a definição de duas formas de atividade presentes no decorrer do seu desenvolvimento: a atividade reprodutora e a atividade criadora. A atividade reprodutora vincula-se à memória. Parte da ideia de que o homem reproduz ou repete experiências ou normas pré-concebidas, tendo em sua base orgânica a capacidade de plasticidade do sistema nervoso que permite ao indivíduo gerar processos de adaptação e transformação de estruturas já existentes. Já a atividade criadora, tendo como base a imaginação, é entendida como a atividade humana capaz de transformar experiências passadas, tornando o homem um ser criador que se projeta para o futuro, modificando o seu presente.

Nesse sentido, compreendemos a criação humana como um processo de apropriação de experiências que permitem ao indivíduo reconstruir-se sobre novas bases. Quanto maior sua experiência, mais rica será a atividade criadora, uma vez que carrega consigo as marcas da história e da cultura construídas a partir das relações sociais entre os seres humanos (VYGOTSKI, 2009). A atividade colaborativa entre sujeitos adultos configura-se, assim, como uma importante possibilidade de desenvolvimento da atividade criadora, uma vez que, quanto mais ampla a gama de conhecimentos e experiências compartilhadas, maior será a capacidade de imaginação e de criação do sujeito.

Acreditamos, por isso, no trabalho colaborativo e compartilhado entre professores e entre eles e seus alunos como via de criação de novos modos de desenvolvimento da atividade docente de estudo, a partir do qual os mesmos têm a oportunidade de, por meio do reconhecimento da experiência do outro, reconhecer-se e reconstruir-se com base na reelaboração e [re]significação de suas próprias

experiências. Desse modo, concordamos com as colocações de Bolzan (2002, p.69) ao afirmar que “[...] a escola tem que ser um campo de ensino e de aprendizagem capaz de favorecer, não apenas a construção do conhecimento, mas a construção dos indivíduos, envolvidos de forma cooperativa nos processos de ensinar e de aprender”.

Podemos, ainda, considerar que a atividade, na perspectiva sociocultural, é sempre dirigida por algum tipo de intencionalidade que determina, em certa medida, as ações e interações dos indivíduos com seu meio. Neste sentido, vale referir ao conceito de atividade apresentado por Leontiev (1984, 2010), que o concebe que, necessariamente, relacionado ao conceito de motivo. Sendo assim, não há atividade sem motivo. Em outras palavras, o autor afirma que, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p.68).

Nessa perspectiva, Leontiev (1984) compreende que o objeto da atividade é sempre o motivo que impulsiona o indivíduo à sua realização. Assim, define que este motivo “[...] puede ser tanto material como ideal, tanto dado en la percepción como existente sólo en la imaginación, en el pensamiento. Lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad [...]”²²(LEONTIEV, 1984, p.82). Por consequência, o autor dá ênfase às necessidades como impulsionadoras das motivações que determinam as atividades, ou seja, as necessidades funcionam como um estímulo à atividade. No entanto, só exercem este papel se forem consideradas necessidades objetivas.

Compreendemos, assim, o caráter prático e objetivo da atividade nos estudos de Leontiev (1984). De acordo com sua perspectiva, o desenvolvimento da atividade decorre do processo prático com seu objeto, do qual se origina a imagem subjetiva e, portanto, psíquica deste objeto. Segundo suas formulações, é na atividade prática, exterior, que se desenvolvem e se enriquecem os processos psíquicos, no qual a realidade objetiva será subjetivada. Nesse processo, o autor faz referência ao conceito de interiorização, tendo como pressupostos os estudos de Vygotski acerca deste conceito. Nas palavras de Leontiev (1984, p.76):

²² Tradução nossa: [o motivo] pode ser tanto material como ideal, tanto percebido como existente somente na imaginação, no pensamento. O fundamental é que detrás do motivo está sempre a necessidade.

[...] se denomina interiorización a la transición de la que resulta que procesos externos por su forma, con objetos también externos, materiales, se transforman en procesos que transcurren en el plano de la consciencia; a la vez, son sometidos a una transformación específica, es decir, se generalizan, verbalizan, reducen, y lo principal es que se tornan capaces de continuar un desarrollo que trasciende las posibilidades de la actividad exterior²³.

A partir desse processo, reafirma-se a influência do contexto sócio-histórico-cultural no qual as atividades se desenvolvem, se transformam e evoluem para atividades psíquicas internas. Assim, o caráter da atividade modifica-se de acordo o tempo e espaço sócio-histórico no qual os sujeitos estão inseridos, bem como por meio das relações e mediações construídas e desenvolvidas pela sociedade. Nessa dinâmica desenvolve-se a consciência do sujeito em relação à sua realidade, à sua atividade e em relação a si mesmo. A consciência assume, assim, uma posição relevante dentro dessa teoria, constituindo-se como meio de desenvolvimento do processo de interiorização da atividade externa. Para Leontiev (1984, p. 104):

La conciencia primaria existe sólo en forma de imagen psíquica que descubre al sujeto el mundo que lo rodea; en cambio, la actividad sigue siendo, igual que antes, práctica e exterior. En una etapa posterior, también la actividad se convierte en objeto de la conciencia de los actos de otros hombres, y a través de ellos también de los actos propios del sujeto. Ahora éstos son comunicados, denotándolos por medio de gestos o del lenguaje articulado. Es esto lo que constituye la premisa para que surjan las acciones y operaciones internas que trascurren en la mente, en "el plano de la conciencia"²⁴.

Ações e operações são, também, dois conceitos fundamentais para a compreensão da atividade nos estudos de Leontiev (1984, 2010). O surgimento e a realização de uma ação dependem do objetivo e de sua relação com o motivo da atividade. A ação está diretamente vinculada ao resultado que se pretende alcançar, ou seja, é um processo determinado por uma finalidade consciente. Uma relação

²³ Tradução nossa: se denomina interiorização a transição da qual resulta que processos externos por sua forma, com objetos também externos, materiais, se transformam em processos que transcorrem no plano mental, no plano da consciência; por sua vez, são submetidos a uma transformação específica, quer dizer, se generalizam, verbalizam, reduzem, e o principal é que se tornam capazes de continuar um desenvolvimento que transcende as possibilidades da atividade exterior.

²⁴ Tradução nossa: a consciência primária existe somente na forma de imagem psíquica que descobre ao sujeito o mundo que o rodeia; na mudança, a atividade segue sendo, igual antes, prática e exterior. Em uma etapa posterior, também a atividade se converte em objeto da consciência: se toma consciência dos atos de outros homens, e através deles, também dos atos próprios do sujeito. Agora, estes são comunicados, denotando-lhes por meio de gestos ou de linguagem articulada. É isto que constitui a premissa para que surjam as ações e operações internas que transcorrem na mente, no "plano da consciência".

particular entre atividade e ação se estabelece quando se modificam o motivo e o objeto da atividade, transformando a ação na própria atividade. Assim, surgem as novas atividades e relações com os objetos sociais, constituindo com isso, o fundamento psicológico para que ocorram os avanços em relação ao desenvolvimento humano.

As operações, por sua vez, configuram-se nos meios pelos quais se realiza uma ação. A operação está intrinsecamente relacionada às condições, aos aspectos operacionais determinados para que o objetivo da ação seja alcançado. Uma ação pode ser realizada por meio de distintas operações, assim como, numa operação podem ser desenvolvidas por diferentes ações (LEONTIEV, 2010).

Desse modo, ações e operações compõem um conjunto de aspectos que, juntamente com os motivos, constituem a atividade e definem o curso que ela irá tomar em seu desenvolvimento, sendo guiado por um processo basicamente definido, o qual Leontiev (1984, p. 87) sintetiza da seguinte forma:

[...] en el torrente general de la actividad que configura la vida humana en sus manifestaciones superiores, mediatizadas por el reflejo psíquico, el análisis delimita, primero, algunas actividades (especiales), según el criterio de los motivos que las impulsan. Luego se delimitan las acciones o procesos que obedecen a fines conscientes. Por último, están las operaciones que dependen directamente de las condiciones requeridas para el logro del fin concreto²⁵.

Os pressupostos desenvolvidos por Leontiev (1984, 2010) acerca do conceito de atividade contribuem significativamente no que concerne à atividade docente de estudo. A partir do entendimento do conceito de atividade na perspectiva sociocultural, podemos considerar que a atividade docente de estudo, para ter significado para o sujeito que a realiza, precisa necessariamente, estar vinculada a uma necessidade, a um motivo que determinam os objetivos de cada atividade, assim como as ações e operações desenvolvidas em sua realização. Do contrário, provavelmente consistirá apenas em uma tarefa realizada para cumprir uma exigência externa.

²⁵ Tradução nossa: [...] na torrente geral da atividade que configura a vida humana em suas manifestações superiores, mediatizadas pelo reflexo psíquico, a análise delimita, primeiro, algumas atividades (especiais), segundo o critério dos motivos que as impulsionam. Logo se delimitam as ações ou processos que obedecem a fins conscientes. Por último, estão as operações que dependem diretamente das condições requeridas para o logro do fim concreto.

A compreensão do conceito de atividade leva-nos a considerar a atividade docente de estudo como um processo essencialmente criativo e permeado por necessidades e motivações que se vinculam aos contextos socioculturais no qual os sujeitos se inserem. Quando realizada de forma intencional e mediada, essa atividade favorece a construção do conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, aspectos fundamentais à aprendizagem docente.

2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Pretendemos promover este estudo situando-nos nas atividades desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: educação básica e superior (GPFOPE), que nos possibilita uma aproximação de seus participantes. Trata-se, também, da possibilidade de lançarmos um olhar mais cuidadoso sobre o próprio contexto no qual se desenvolve esta investigação, procurando conhecer, reconhecer e contribuir com a dinâmica proposta pelo GPFOPE acerca das questões que envolvem os processos formativos e a aprendizagem da docência. Para tanto, definimos nossa pesquisa a partir do seguinte desenho investigativo:

2.1 Temática

Os movimentos formativos de professoras a partir da inserção na tríade ensino, pesquisa e extensão e sua repercussão na aprendizagem da docência no contexto da alfabetização.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo geral

Compreender que movimentos formativos são produzidos por professoras a partir do envolvimento na tríade ensino, pesquisa e extensão, e como estes repercutem na aprendizagem da docência no contexto da alfabetização.

2.2.2 Objetivos específicos

- Identificar os movimentos formativos constituídos a partir da participação das professoras em atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Compreender a repercussão dos movimentos formativos na aprendizagem da docência no contexto da alfabetização.

2.3 Questões da Pesquisa

- Que movimentos formativos são produzidos por professoras a partir da interação na tríade ensino, pesquisa e extensão?
- Qual a repercussão dos movimentos formativos no processo de aprendizagem docente no contexto da alfabetização?

2.4 Abordagem metodológica

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, desenvolvida por meio de entrevista semiestruturada em busca das narrativas de professoras alfabetizadoras, integrantes do GPFOPE.

Nesse sentido, temos como referências para a construção de nossos pressupostos metodológicos os estudos de Minayo (2007), Freitas (2002), Bolzan (2001,2002), Vygotski (2001), Bakhtin (1986), Connelly e Clandinin(1995), Bauer e Gaskell (2002), dentre outros. Tais estudos contribuem para compreensão dos aspectos fundamentais de uma pesquisa qualitativa que leva em conta o meio social, a cultura e a história dos sujeitos envolvidos. Trata-se da possibilidade de, apropriando-nos destes referenciais, podermos, por meio das narrativas, empreender maior aproximação em relação aos contextos em que nossos sujeitos se inserem. Constitui-se, assim, pelo uso da linguagem, um processo dialógico e

reflexivo na busca por compreendermos e retomarmos elementos importantes que compõem a história pessoal e profissional destes sujeitos.

A pesquisa qualitativa, nessa perspectiva, serve-nos como aporte que nos possibilita direcionar nossos olhares não apenas para o que se vê objetivamente, como acontece na perspectiva positivista de ciência, na qual a concepção de pesquisa, de acordo com Gamboa (2007, p.28), centra-se na “preocupação por constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representação como se fossem objetos inanimados ou distanciados do pesquisador [...]”. Pelo contrário, na abordagem qualitativa, voltamo-nos, principalmente, para os aspectos que se descortinam durante o processo à medida que adentramos no caráter subjetivo presente neste tipo de abordagem. Segundo Minayo (2007, p.21), a pesquisa qualitativa ocupa-se com aspectos sociais de difícil ou impossível mensuração, uma vez que:

[...] ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa voltada para as ciências humanas possibilita, dessa forma, a relação entre sujeitos carregados de culturas e histórias que definem seus modos de pensar e agir e que, no decorrer da conversação são explicitadas através da linguagem e das formas de interação. Nesse processo, ambos, sujeito e pesquisador, estão em constante aprendizagem, visto que a explicitação e a escuta das vivências individuais passam a constituir o conhecimento de si mesmo na interação com o outro. Nas palavras de Taylor e Bogdan (1987, p.21):

Si estudiamos a las personas cualitativamente, llegamos a conocerlas en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad. Aprendemos sobre conceptos tales como belleza, dolor, fe, sufrimiento, frustración y amor, cuya esencia se pierde en otros enfoques investigativos.²⁶

²⁶ Tradução nossa: Se estudamos as pessoas qualitativamente, chegamos a conhecê-las no pessoal e a experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade. Aprendemos sobre os conceitos tais como beleza, dor, fé, sofrimento, frustração e amor, cuja essência se perde em outros enfoques investigativos.

Nesse sentido, buscamos por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho sociocultural a possibilidade de estabelecer, entre sujeitos, espaços de interação em que suas vozes sejam valorizadas em sua autenticidade, carregadas de sentidos e significados próprios de suas vivências. Nossa opção por este tipo de abordagem está na oportunidade de “focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto” (FREITAS, 2002, p.26).

Objetivamos, então, com o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa alicerçada na abordagem sociocultural, trilhar um processo dialógico e compartilhado, no qual as narrativas nos sirvam como instrumentos mediadores na construção compartilhada de conhecimentos por compreendermos que:

A construção do conhecimento fundamenta-se, primeiramente, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, favorecendo ao indivíduo o acesso aos significados culturais do seu grupo social. Entre estes instrumentos simbólicos de mediação, a linguagem ocupa lugar privilegiado, devido a sua dupla função representativa e comunicativa (BOLZAN, 2002, p.73).

A linguagem configura-se, portanto, como elemento essencial à construção de nossa pesquisa uma vez que, no estabelecimento de situações comunicativas entre pesquisador e sujeitos, podemos explorar as múltiplas vozes que carregam consigo sentidos e significados inerentes às suas vivências. Nesta perspectiva, segundo Bakhtin (1986), a palavra constitui-se a partir de signos ideológicos²⁷ que possibilitam a materialização da comunicação, definindo-se, deste modo, como a forma mais genuína de relação social.

A palavra, ainda dentro dessa perspectiva, não se define apenas por sua materialidade na comunicação, estabelecida a partir das vivências cotidianas. A palavra é propriedade, também, do discurso interior, tornando-se material essencial ao desenvolvimento da consciência (BAKHTIN, 1986). Sendo assim, a capacidade de comunicação do ser humano, veiculada pelas palavras, ou seja, por meio da linguagem, configura-se como fator determinante para a constituição da consciência, o que possibilita ao indivíduo o estabelecimento de processos compreensivos dos

²⁷ Para Bakhtin (1986, p.33) Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material desta realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, movimento do corpo ou como qualquer outra coisa.

fenômenos ideológicos. Por essa razão, “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 1986, p.38).

Neste sentido, pensamento e palavra são compreendidos como dimensões intrínsecas que se constituem em uma dinâmica relacional por meio da atribuição de significados, os quais definem e direcionam a atividade discursiva. Nas palavras de Vygotski (2001, p. 398):

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.

Ao compartilharmos desse entendimento, encontramos na pesquisa sociocultural por meio de narrativas a possibilidade de estabelecermos situações dialógicas em que os sujeitos envolvidos possam expressar seus significados sobre a temática em questão, compondo e recompondo suas histórias pessoais e profissionais no decorrer da conversação. Defende-se, assim, a perspectiva de pesquisa como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, no qual os múltiplos EUS²⁸ presentes no diálogo constituem processos interativos geradores de conhecimentos compartilhados. Deste modo, ambos, pesquisador e pesquisado, estão em processo de aprendizagem, partilhando da oportunidade de reflexão e [re]significação no decorrer da pesquisa (FREITAS, 2002).

Considerando o exposto, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa sociocultural por meio das narrativas de professoras alfabetizadoras, participantes do GPFOPE. Compreendemos que a opção por este tipo de abordagem é determinada pela possibilidade de aproveitamento da linguagem dos sujeitos e do pesquisador como geradora de processos de compreensão e interpretação de suas vivências, promovendo, muitas vezes, a construção colaborativa de conhecimentos no transcorrer das narrativas.

²⁸ Segundo Bolzan (2001, p.103): A complexidade da narrativa leva os investigadores a levantarem o problema dos múltiplos EUS –polifonia -. Durante a narração, os múltiplos EUS surgem em função dos múltiplos papéis que o investigador e os participantes assumem. Podemos ser um EU que fala como investigador, como participante da investigação, como crítico narrativo, como construtor de teorias, como estímulo auxiliar, etc. Entretanto, quando vivemos o processo de investigação narrativa somos apenas uma pessoa.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. Lo anterior enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la contar sus historias²⁹ (CONNELLY e CLANDININ, 1995, p. 21, 22).

A partir dessas premissas direcionamos a pesquisa narrativa para o âmbito educacional por considerarmos como a melhor alternativa de abordagem das falas dos professores em busca de seus relatos e reflexões sobre as práticas educativas, situando, assim, suas histórias em contextos vivenciais que dão sentido e significado as suas compreensões. Nas palavras de Connelly e Clandinin (1995, p.11) “La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”³⁰.

Nesse sentido, ao contar histórias sobre a prática, fazemos algo mais que registrar o surgimento destas; potencialmente estamos alterando-as. Ao encontrar uma nova linguagem para falar das práticas no ensino – uma nova linguagem que possa chegar a fazer parte desta mesma prática – estamos construindo sua história e participamos, bem ou mal, de sua evolução. Portanto, na medida em que contamos histórias acerca do ensino, a investigação sobre ele está inevitavelmente orientada para a transformação das maneiras de pensar e atuar dos docentes, já que contribui para a introdução de mudanças nas linguagens que constituem suas práticas (McEWAN, 1998).

Objetivamos, dessa forma, a construção de um trabalho compartilhado entre os sujeitos envolvidos na pesquisa, consolidando, por meio das narrativas, espaços de rememoração das situações vividas que possam empreender novas compreensões e reformulações das práticas a partir da reflexão sobre as mesmas.

²⁹ Tradução nossa: A investigação narrativa é um processo de colaboração que contempla uma mútua explicação e re-explicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes possam ser ouvidas. O anterior enfatiza a importância da construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam concernidos por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias.

³⁰ Tradução nossa: A razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nos seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas.

Contamos, para tanto, com as narrativas de professoras alfabetizadoras sobre suas relações com a prática de ensino, pesquisa e extensão no GPFOPE, reconstruindo, por meio de suas falas, os percursos construtivos da docência, engendrados a partir de suas interações com essa prática.

2.4.1 Instrumentos e procedimentos da pesquisa

Ao optarmos pela pesquisa sociocultural desenvolvida por meio de narrativas, consideramos adequada a utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento para a obtenção das falas dos sujeitos participantes. A nossa intenção com o uso deste tipo de instrumento foi possibilitar o desenvolvimento de um processo dialógico entre sujeitos e pesquisador por considerarmos que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de idéias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção do conhecimento (BAUER e GASKELL, 2002, p.73).

Nessa perspectiva, tivemos, como referência para o desenvolvimento das entrevistas, a utilização de tópicos-guia, estratégia que nos possibilitou a criação de um referencial capaz de encaminhar as discussões, mantendo uma sequência lógica e coerente com a temática em questão (BAUER e GASKELL, 2002). Sendo assim, elencamos como possibilidade para o encaminhamento de questões pertinentes à pesquisa, os seguintes tópicos-guia³¹:

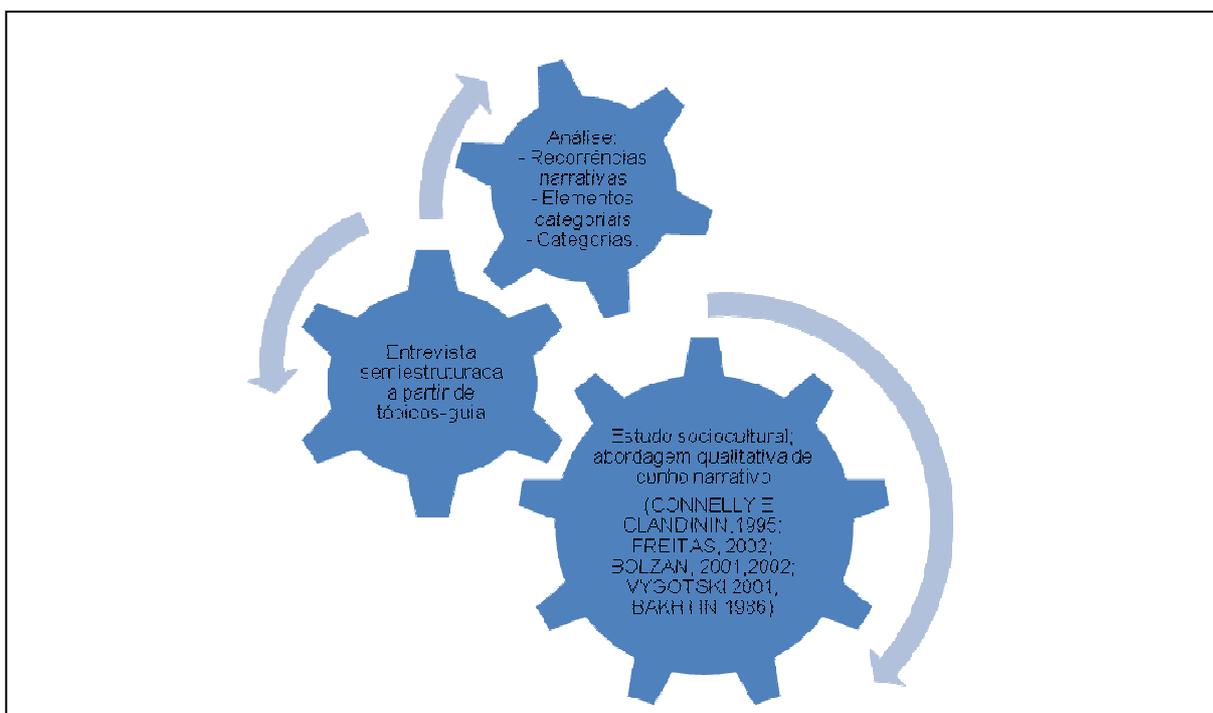
- Envolvimento nas atividades de pesquisa e extensão do GPFOPE
- Aprendizagem da docência alfabetizadora
- Prática pedagógica em classes de 1º e 2º ano do ensino fundamental

³¹ Apêndice A

Além do estabelecimento dos tópicos norteadores da entrevista, propomos, também, o contato com os planejamentos das professoras participantes, de modo que esses servissem como subsídio aos relatos de suas práticas pedagógicas no que se refere aos saberes relacionados ao processo de leitura e escrita iniciais. Esse recurso permitiu-nos direcionar as narrativas docentes para a explicitação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas alfabetizadoras, possibilitando-nos compreender a repercussão dos movimentos formativos na aprendizagem docente destas professoras.

A sistemática de registro das entrevistas consistiu na gravação em áudio das falas das professoras e posterior transcrição literal das mesmas como tentativa de conservar todos os aspectos inerentes às narrativas que pudessem contribuir para a análise dos achados. Após a transcrição das entrevistas foi realizado o mapeamento dos elementos recorrentes entre as narrativas, os quais contribuíram com a organização das categorias de análise dessa pesquisa.

O quadro a seguir elucida as principais etapas dos procedimentos da pesquisa:



Quadro 1 – Esquema representativo dos procedimentos da pesquisa

Adotamos, também, a estratégia de registros em um diário de campo, considerando-o como um recurso de que o pesquisador dispõe para refletir sobre as situações de interação com os sujeitos da pesquisa, tecendo considerações acerca de aspectos que nem sempre são possíveis de se observar por meio das gravações das narrativas. Este aspecto está relacionado ao que Lüdke e André (1986) apontam como “atenção flutuante”, que se refere à sensibilidade do entrevistador diante de elementos que indicam uma comunicação não-verbal, expressa por meio de gestos, expressões, dentre outras informações que possam contribuir para a análise dos achados.

Nesse sentido, compreendemos que o pesquisador constitui-se, também, como instrumento da pesquisa, sendo impossível permanecer neutro diante de sua investigação. Ao inserir-se nela e realizar sua análise o faz a partir do seu contexto sócio-histórico, da sua subjetividade e das interações estabelecidas com os sujeitos (FREITAS, 2002).

A nossa intenção com a escolha destes instrumentos e procedimentos definiu-se, portanto, a partir da perspectiva de construção de espaços interativos e dialógicos em que as falas/vozes dos sujeitos nos serviram como elementos promotores de reflexões.

2.4.2 O contexto da pesquisa

O contexto no qual se inserem nossas colaboradoras nesta pesquisa tem como referência o projeto de pesquisa e extensão *Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola*, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Práticas Educativas: ensino básico e superior (GPFOPE), integrante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse grupo está estabelecido no Centro de Educação da UFSM, prédio 16, e é coordenado pela Professora Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan.

A nossa opção por esse contexto define-se pela necessidade de refletirmos sobre elementos que permeiam o grupo, configurando-o como espaço de intercâmbios entre universidade e escolas. Vale ressaltar que este projeto tem sido desenvolvido desde 2003, primeiramente intitulado como *Atividades Diversificadas*

na Sala de Aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita, passando em 2009 por uma reconfiguração, na qual adotou o título *Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola*.

Tal projeto constitui-se como uma pesquisa interinstitucional e integrada que tem como objetivo o trabalho compartilhado entre pesquisadores do GPFOPE, professoras alfabetizadoras do Sistema Público de Ensino, acadêmicos dos Cursos de Graduação, Especialização, Mestrado e Doutorado em Educação do Centro de Educação da UFSM.

Nessa perspectiva, tal estudo organizou-se a partir do contato com as turmas de alfabetização das escolas participantes no sentido de conhecer os contextos pesquisados e, assim, construir, coletivamente, estratégias pedagógicas diversificadas de leitura e de escrita, levando em consideração os diferentes estilos sociocognitivos constitutivos do processo de alfabetização (BOLZAN, 2009a).

Dessa forma, o contato estabelecido com as professoras participantes do projeto é decorrente do desenvolvimento de circuitos de atividades diversificadas, envolvendo a leitura e a escrita, em suas turmas de alfabetização (educação infantil, primeiros e segundos anos, como também, primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos - EJA). Além da elaboração dos circuitos e da participação periódica das participantes do projeto nas turmas para o seu desenvolvimento, dispomos também da oportunidade de reuniões de estudo dedicadas à discussão de temáticas pertinentes aos interesses gerados a partir do trabalho com essa proposta de pesquisa.

Os últimos dados, referentes ao ano de 2010, indicaram a participação de seis escolas de ensino básico, com a inserção do projeto em dez turmas, sendo uma de educação infantil, duas de primeiro ano, quatro de segundo ano, duas de EJA e uma turma de integração.

As reuniões do grupo aconteceram quinzenalmente no primeiro semestre de 2010 e mensalmente no segundo semestre. Já os encontros entre os participantes vinculados às escolas aconteciam periodicamente de acordo com a frequência de trabalho em cada instituição, sendo solicitado o desenvolvimento de, no mínimo, um circuito por mês com o envolvimento de todos participantes de cada sub-grupo. Além disso, os professores regentes das turmas foram instigados a dar continuidade ao desenvolvimento dos circuitos de forma autônoma em outras oportunidades, mantendo uma frequência semanal dessa estratégia de trabalho.

Com base nestas considerações, podemos afirmar que o desenvolvimento do projeto permitiu-nos a perspectiva de novas possibilidades em relação às práticas pedagógicas, ressaltando a relevância das mediações e interações nos processos construtivos da leitura e da escrita iniciais, bem como no que se refere aos movimentos de aprendizagem da docência alfabetizadora. Nas palavras de Bolzan (2009a, p.11):

[...] buscamos através deste estudo investigar as ações e as relações que caracterizam o processo de construção de leitura e de escrita, em classes de alfabetização, além da maior aproximação entre teoria e prática pedagógica, possibilitando ao professor-alfabetizador um espaço de reflexão sobre seus saberes e seus fazeres.

Portanto, consideramos que esse espaço de aprendizagem docente constituiu-se como um contexto significativo para desenvolvimento de nossa pesquisa, o qual nos possibilitou a compreensão, por meio das narrativas das professoras participantes, dos movimentos formativos gerados a partir de sua inserção nesse projeto.

2.4.3 Participantes da pesquisa

As participantes convidadas para colaborar com essa pesquisa são professoras alfabetizadoras³², integrantes do GPFOPE até o ano de 2010, com o desenvolvimento das atividades do projeto *Cultura Escrita* em suas turmas. Além da participação neste projeto, estabelecemos, também, como critério de escolha das colaboradoras, a atuação das professoras em turmas de alfabetização durante o desenvolvimento da pesquisa de modo que suas narrativas se aproximassem de suas vivências como alfabetizadoras.

Nesse sentido, contamos com a colaboração de quatro professoras alfabetizadoras atuantes em diferentes instituições públicas de ensino fundamental, vinculadas ao GPFOPE e participantes do projeto *Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola*. A escolha das professoras decorreu do fato delas manifestarem o desejo de se envolverem nas atividades do grupo, interessadas

³² Optamos pelo termo no feminino por se tratar apenas de sujeitos deste gênero.

pelas propostas elaboradas no projeto e colaboradoras ativas no desenvolvimento dessas atividades em suas turmas.

O contato com as professoras foi estabelecido por meio de uma conversa informal, cuja intenção era apresentar nossos objetivos de pesquisa e definir espaços de encontro para o desenvolvimento da entrevista. Em nossos encontros, as professoras demonstraram receptividade e disposição para responder aos questionamentos, gerando uma situação dialógica que tornou explícito o envolvimento das professoras nas atividades do projeto e a paixão pela prática alfabetizadora que desenvolvem.

Conhecemos, assim, as características pessoais e profissionais de cada uma delas:

Professora Luciana³³: Possui graduação em Pedagogia Habilitação Pré-escola e Especialização em Educação Infantil. Exerce a profissão de professora há quinze anos, dos quais seis anos foram atuando como alfabetizadora no sistema de ensino municipal de Santa Maria/RS. Atualmente trabalha com uma turma de segundo ano, no turno da tarde, e pela manhã, atua como diretora de uma escola de educação infantil. Participou do projeto por dois anos, envolvendo-se com a dinâmica, principalmente em sala de aula. Declarou, no entanto, que não tinha disponibilidade para ir sempre às reuniões do grupo, uma vez que atuava como coordenadora da educação infantil no turno em que elas aconteciam. Demonstra interesse e disponibilidade para continuar desenvolvendo as atividades de circuito em sua sala de aula, mesmo sem o auxílio do grupo de estudo.

Professora Maísa: É formada em Pedagogia - Administração Escolar e possui Especialização em Educação Infantil. Atua há vinte cinco anos como professora, sendo vinte e quatro deles como alfabetizadora no sistema de ensino municipal de Santa Maria/RS. Continua desenvolvendo suas atividades com turmas de segundo ano nos turnos da manhã e da tarde. Envolveu-se no trabalho com o projeto durante um ano, participando apenas das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, pois não tinha disponibilidade de tempo para participar das reuniões de estudo. Entretanto, já tinha contato com os circuitos há cinco anos em virtude do desenvolvimento de atividades realizadas como propostas de trabalho das estagiárias que atuaram em suas turmas. De acordo com seu relato, continua

³³ Com a intenção de preservarmos as identidades das professoras participantes desse estudo, utilizamos nomes fictícios para nos referirmos a cada uma delas.

incluindo circuitos em seu planejamento e demonstra empolgação e disponibilidade para continuar recebendo o grupo em sua sala de aula. Considera a proposta de trabalho desenvolvida uma ótima oportunidade de estar sempre em contato com novidades pedagógicas e estudos atuais.

Professora Mara: Possui Magistério e graduação em Pedagogia - Séries Iniciais, e ainda, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Trabalha como professora há dezoito anos, sendo doze destes como alfabetizadora no sistema de ensino municipal de Santa Maria/RS. A professora engajou-se no trabalho com o grupo de estudos durante um ano, envolvendo-se tanto nas atividades de circuito em sala de aula, quanto nas reuniões de estudo realizadas na universidade. Neste ano, desenvolve sua atividade como alfabetizadora em uma turma de segundo ano no turno da tarde. Pela manhã assumiu, na própria escola em que atua, o trabalho como professora em um projeto de atendimento aos alunos em turno integral, no qual optou por desenvolver a proposta de circuitos com crianças de diferentes faixas etárias dos anos iniciais do ensino fundamental. A professora relata, assim, o interesse por continuar desenvolvendo essa dinâmica em sua atuação docente, demonstrando condições de reelaborar a proposta para o trabalho com diferentes realidades educativas.

Professora Tânia: É formada no Magistério e graduada em Pedagogia - Séries iniciais. Possui Especialização em Gestão Educacional e Mestrado em Educação. Atua como professora há quatro anos no sistema de ensino municipal de Itaara/RS, na atividade de alfabetizadora. Atualmente, continua trabalhando com uma turma de segundo ano, em turno integral, de acordo com a proposta de ensino do município para a escola na qual atua. Tânia é membro do grupo GPFOPE desde sua criação, em 2002, e assumiu as atividades de circuito em sala de aula, incorporando-as como metodologia de trabalho. A professora deixa evidente em suas narrativas que sua trajetória profissional foi construída com o apoio do trabalho no grupo, o qual direcionou suas pesquisas em nível de pós-graduação, bem como a sua prática em sala de aula, o que contribui para a consolidação de suas elaborações teóricas e epistemológicas acerca do processo de construção da leitura e da escrita.

Apresentamos a seguir um quadro-síntese com informações sobre as professoras participantes:

Nome	Faixa etária	Formação	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação como alfabetizadora	Tempo de participação no GPFOPE
Luciana	40 anos	Pedagogia Habilitação Pré-escola; Especialização em Educação Infantil.	15 anos	6 anos	2 anos
Maísa	40 anos	Pedagogia - Administração Escolar; Especialização em Educação Infantil.	25 anos	24 anos	1 ano
Mara	40 anos	Magistério; Pedagogia - Séries Iniciais; Especialização- Psicopedagogia Clínica e Institucional.	18 anos	12 anos	1 ano
Tânia	30 anos	Magistério; Pedagogia - Séries iniciais; Especialização em Gestão Educacional; Mestrado em Educação.	4 anos	4 anos	10 anos

Quadro 2 – Síntese das informações sobre as professoras participantes da pesquisa

2.4.4 Considerações de caráter ético pertinentes a pesquisa

As condutas éticas referentes a esta pesquisa são direcionadas pela consideração de que os sujeitos envolvidos neste estudo são seres humanos. Nesse sentido, seguimos as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM no site <http://www.ufsm.br/cep>, as quais destacam os seguintes procedimentos:

- autorização institucional;
- redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido;
- adequação do projeto ao modelo estabelecido pelo Comitê;
- emissão da folha de rosto pelo SISNEP;
- registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do centro de Educação.

Realizados estes procedimentos, este projeto foi encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria, e aguardou a aprovação do Comitê para dar início às atividades desta pesquisa.

O contato com as colaboradoras da pesquisa foi estabelecido pela pesquisadora de forma individual e pessoalmente, repassando, nesta oportunidade, as informações referentes às condições para a participação neste estudo. Foi então apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁴, de livre opção a participação na pesquisa, de forma a considerar as intenções e disponibilidades de cada sujeito. Realizada a adesão das participantes, definimos as datas para a realização das entrevistas, considerando horários e locais de acordo com a disponibilidade dos sujeitos.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de forma literal, procurando manter a essência de cada narrativa. Os sujeitos receberam as transcrições para alterá-las ou ajustá-las conforme julgassem necessário. Às colaboradoras se reservou o direito de não concordar com a gravação em áudio.

O material foi arquivado em CD e cópia impressa, o qual será utilizado para a divulgação desta pesquisa, bem como para desdobramentos do estudo por meio de publicações de trabalhos científicos.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após esse período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os colaboradores desta pesquisa foram esclarecidos sobre a publicação dos resultados em meios vinculados à área da Educação, respeitando-se o anonimato

³⁴ Apêndice B

dos sujeitos envolvidos em qualquer circunstância de divulgação dos materiais originados desta investigação.

Os participantes têm a liberdade de abdicar da participação neste estudo em qualquer circunstância, não lhes ocasionando prejuízo algum. Não haverá dano moral aos sujeitos; contudo, poderá emergir algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los, ao rememorarem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional. A pesquisa procedeu de modo a não causar danos morais aos sujeitos, do mesmo modo que não incidiu em custos ou despesas aos mesmos.

2.5 A configuração da análise

A análise deste estudo configurou-se com base no objetivo de compreendermos que movimentos formativos são produzidos pelas professoras alfabetizadoras a partir do envolvimento em atividades de ensino pesquisa e extensão e como esses repercutem na aprendizagem docente. Nesse sentido, voltamo-nos para as narrativas das professoras, procurando identificar, no relato de suas vivências e experiências, os elementos que permeiam os movimentos de construção da docência e que desencadeiam atividades docentes de estudo capazes de promover novas aprendizagens, resultando em desenvolvimento profissional.

Neste percurso, tivemos como premissa o entendimento do termo atividade docente de estudo como um processo constituído a partir do envolvimento das professoras em atividades de ensino, pesquisa e extensão, cujo objetivo centrava-se nos processos de construção da leitura e da escrita, do qual emanaram novos saberes e fazeres pertinentes à construção da docência alfabetizadora. Para tanto, buscamos na abordagem sociocultural (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987; LEONTIEV, 1984, 2010; VYGOTSKI, 2007, 2009, 2010) a base para a compreensão do conceito de atividade, pertinente a esta pesquisa. Transpomos, assim, destes estudos a ideia de atividade gerada a partir das necessidades, interesses e motivações individuais como condição para promover ações e operações que resultarão em avanços nos estágios de desenvolvimento à medida que, a partir da atividade, são construídos

novos significados para a ação e por consequência, formas superiores de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, fomos ao encontro das narrativas das professoras com o intuito de reconhecer suas necessidades e motivações, procurando compreender em que medida elas se estabeleceram como promotoras de ações e operações capazes de gerar atividades de estudo direcionadas ao desenvolvimento profissional docente. Ao buscarmos as recorrências narrativas encontramos elementos que nos possibilitaram identificar a existência de um processo recíproco constituído por dois movimentos formativos, caracterizados com base nos conceitos de autoformação e a interformação. O primeiro coloca o professor como responsável e principal interessado por sua formação, constituindo-se, assim, como um processo formativo consciente e voluntário. O segundo configura-se como um processo que ocorre a partir de atividades interpessoais compartilhadas, e que nos remete ao caráter social da formação (MARCELO GARCIA, 1999).

A indicação destes movimentos nos direcionou à organização de três categorias de análise que se constituíram a partir de elementos recorrentes entre as narrativas, desencadeados pelos tópicos-guia organizados para entrevista. Assim, tendo como base a análise desses elementos, bem como nossos objetivos e questões de pesquisa, elencamos as seguintes categorias: **Aprendizagem docente reflexiva, Atividade docente de estudo e Autonomia pedagógica.**

A primeira categoria, denominada **aprendizagem docente reflexiva**, define-se como um processo reflexivo individual ou coletivo por meio do qual o professor elabora o seu próprio conhecimento profissional, tomando consciência de seu caráter teórico e epistemológico, a partir da análise e reflexão de situações vividas, que irão direcionar a proposição e a organização de situações futuras (BOLZAN, 2002). Esse processo se desenvolve à medida que o professor produz a sua docência, a partir da reelaboração de suas experiências, tendo como suporte suas concepções e reflexões sobre a aprendizagem docente. Nesse sentido, os elementos categoriais elencados são a *produção da docência alfabetizadora*, a *postura aprendente*, a *aprendizagem significativa* e a *relação ensino/aprendizagem*.

A segunda categoria versa sobre a **atividade docente de estudo**, a qual se constitui como uma estrutura capaz de ativar o processo de aprendizagem dos modos de ser professor, envolvendo tanto as ações e operações inerentes ao ato educativo, quanto as estratégias mentais que permitem a apropriação e

reelaboração de experiências e conhecimentos próprios de sua área de atuação (BOLZAN, 2007, 2009b, 2010; ISAIA, 2006). Nesse sentido, compreendemos a atividade docente de estudo como um processo que é desenvolvido pelas professoras com o objetivo de promover a aprendizagem da docência e gerar, conseqüentemente, posturas pedagógicas mais seguras e autônomas. Esse processo é desencadeado, principalmente, pela busca de atividades colaborativas capazes de promover a construção compartilhada de conhecimentos (BOLZAN, 2002). Aparecem como elementos categoriais o *enfrentamento da solidão pedagógica*, a *alternância pedagógica*, o *grupo como estímulo auxiliar para atividade de estudo* e a *autoafirmação das concepções teórico-práticas*.

A **autonomia pedagógica**, terceira categoria, fundamenta-se na concepção de autonomia como a oportunidade de desenvolver a atividade docente a partir do enfrentamento e da problematização, tanto das convicções, quanto das inseguranças geradas pelo exercício profissional. Esse processo pressupõe, necessariamente, a compreensão de si mesmo a partir da relação com seus pares. (CONTRERAS, 2002). Essa categoria está associada aos conceitos de atividade reprodutora e atividade criadora (VYGOTSKI, 2009), resultando na capacidade de enfrentar desafios inerentes à prática docente e na segurança para reelaborar estratégias pedagógicas. Os elementos categoriais desdobram-se em *desenvolvimento da atividade criadora e conhecimento pedagógico compartilhado*.

Vale ressaltar que a definição dos elementos categoriais foi fruto de um longo processo de análise das recorrências narrativas, o qual gerou, também, um conjunto de elementos transversais que permeiam todas as categorias. Esses elementos são constituídos pela ênfase dada à prática pedagógica, à atividade reflexiva e à atividade colaborativa como processos essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente, os quais contribuem de forma significativa com a aprendizagem da docência.

Nesse sentido, o quadro a seguir é uma síntese da proposição apresentada para a análise desta pesquisa:

Movimentos formativos	Categorias	Elementos categoriais	Elementos transversais
<p>AUTOFORMAÇÃO</p> <p>E</p> <p>INTERFORMAÇÃO</p>	<p>Aprendizagem docente reflexiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Produção da docência alfabetizadora • Postura aprendente • Aprendizagem significativa • Relação ensino/aprendizagem 	<p>Prática pedagógica</p>
	<p>Atividade docente de estudo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentamento da solidão pedagógica • Grupo como estímulo auxiliar para atividade docente de estudo • Alternância pedagógica • Autoafirmação das concepções teórico-práticas 	<p>Atividade reflexiva</p>
	<p>Autonomia pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento pedagógico compartilhado • Desenvolvimento da atividade criadora 	<p>Atividade colaborativa</p>

Quadro 3 – Síntese dos elementos da análise

3 PROCESSO DE ANÁLISE: A CONTEXTURA DAS NARRATIVAS DOCENTES

A elaboração da análise teve suas bases alicerçadas na contextura das narrativas docentes, em busca dos movimentos formativos das professoras, a partir de suas vivências em atividades docentes de estudo. Essa organização possibilitou-nos compreender que as categorias deste estudo são engendradas por dois movimentos indissociáveis: um autoformação e outro de interformação. A definição desses movimentos parte da compreensão de formação como um processo de desenvolvimento pessoal que leva em conta as implicações da maturação interna, bem como das possibilidades de experiências e de aprendizagem dos sujeitos (MARCELO GARCIA, 1999).

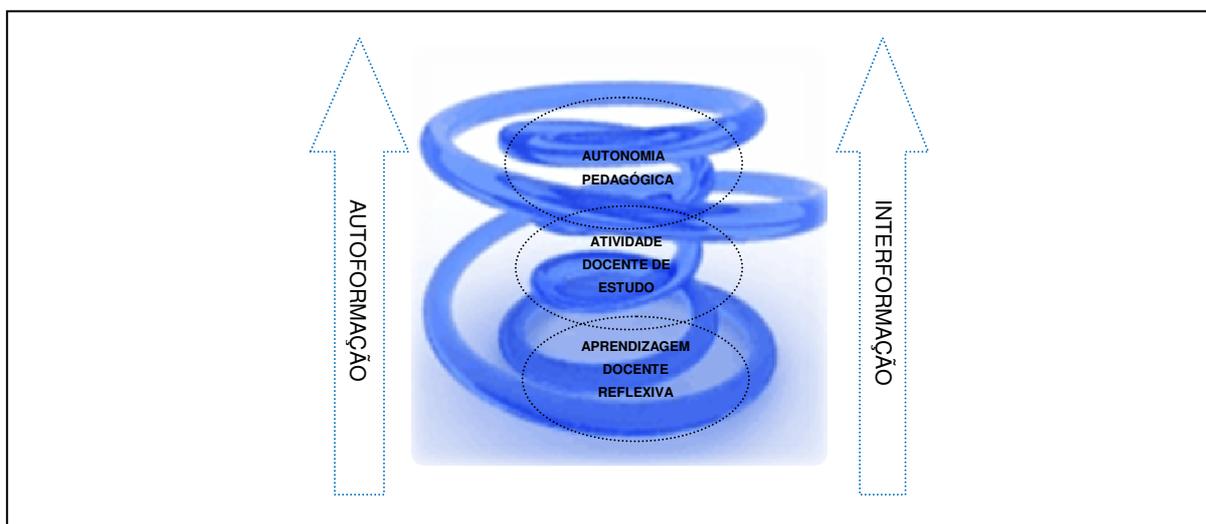
Nesse sentido, desenvolvemos nossa compreensão acerca dos movimentos, procurando enfatizar sua intrínseca relação com as categorias de análise. Definimos a autoformação como um movimento estabelecido a partir da trajetória pessoal e profissional de cada docente, configurando-se, assim, como um processo individual, ativado por necessidades e motivações capazes de conduzir ao desenvolvimento profissional docente. Já a interformação constitui-se como um movimento gerado a partir das ações e operações mobilizadas por atividades interpessoais em prol deste desenvolvimento.

De esta forma, la formación del profesorado puede ser entendida como una actividad en la que se implica un solo profesor (formación a distancia, asistencia a cursos específicos, etc.). De otra parte, entendemos que existe un segundo nivel, desde nuestro punto de vista mucho más interesante y con mayor potencialidad de cambio, que consiste en la implicación de un grupo de profesores para realizar actividades de desarrollo profesional centradas en sus intereses y necesidades³⁵ (MARCELO GARCIA, 1999, p.29).

³⁵ Tradução nossa: Desta forma, a formação dos professores pode ser entendida como uma atividade na qual se implica um só professor (formação à distância, assistência a cursos específicos, etc.) De outra parte, entendemos que existe um segundo nível, do nosso ponto de vista muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um grupo de professores para realizar atividades de desenvolvimento profissional centradas em seus interesses e necessidades.

Ao compartilharmos desse posicionamento, consideramos ambos os movimentos como tensionadores dos elementos constitutivos de cada categoria, configurando um processo caracterizado, neste estudo, pela figura de uma espiral, a qual, segundo Vygotski (2007, p.56), vincula-se a ideia de que o desenvolvimento passa “por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”.

Com base neste entendimento, apresentamos o seguinte esquema representativo:



Quadro 4 – Esquema representativo da análise, demonstrando os movimentos da espiral

Percebemos, desse modo, que as categorias de análise estão imbricadas em um mútuo processo, no qual as distintas dimensões de análise se correlacionam, estimulando os movimentos formativos e sendo estimuladas por eles. A compreensão dos movimentos construtivos da docência nos encaminha ao entendimento da formação como um processo contínuo e inesgotável, que se reelabora e se amplia a partir de experiências individuais e compartilhadas que direcionam os sujeitos ao desenvolvimento pessoal e profissional (BOLZAN, 2009b).

Partimos dessas formulações para compormos as categorias de análise que permeiam os movimentos de construção docente. Daremos, agora, atenção especial

a cada uma das categorias ao refletirmos sobre os elementos categoriais que se apresentam com base nas narrativas docentes.

3.1 Aprendizagem docente reflexiva

A categoria **aprendizagem docente reflexiva** delineou-se a partir da compreensão de formação como um processo contínuo, em que o sujeito se coloca na posição de aprendiz e passa a tomar consciência do processo como via de desenvolvimento pessoal e profissional. Consideramos, assim, a aprendizagem docente a partir da articulação dos saberes consolidados na formação inicial com aqueles que são construídos ou reconstruídos durante o processo formativo permanente, vinculados às experiências e conhecimentos pessoais e profissionais dos professores, bem como às suas necessidades e motivações. Esse processo possibilita ao professor a adaptação e atuação em seu contexto profissional à medida que são dadas as condições para que ele participe e reflita sobre o contexto, questionando-se sobre seus saberes e fazeres docentes. (BOLZAN, 2008).

Há, necessariamente, no processo de aprendizagem da docência um componente intrínseco à atividade de produzir-se professor, o da reflexão, entendida essa como uma ação individual e, sobretudo, interpessoal, que torna o professor consciente de suas posturas teórico-práticas, conduzindo-o a uma atitude investigativa em relação a sua atuação docente. Defendemos, por isso, o caráter reflexivo da aprendizagem docente por compreendermos que “esse processo se estabelece na medida em que o professor aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, construindo de forma pessoal seu conhecimento profissional o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento emergente institucionalizado” (BOLZAN, 2008, p.110).

Nessa perspectiva, a configuração dessa categoria fundamentou-se nas evidências narrativas das professoras ao relatarem suas trajetórias de produção da docência alfabetizadora, e nas suas concepções sobre ensino e aprendizagem, que as impulsionaram ao envolvimento nas atividades de ensino pesquisa e extensão, desenvolvidas no projeto *Cultura Escrita*. As vozes das professoras contemplam um processo no qual elas se apresentam como aprendizes de sua própria prática, sendo

capazes de ter consciência de seu inacabamento e da relevância da formação continuada. Assim, elencamos como elementos categoriais o processo de *produção da docência alfabetizadora*, a defesa de uma *postura aprendente* e as concepções acerca da *relação ensino e aprendizagem* e da *aprendizagem significativa*.

Optamos, portanto, por iniciar a análise desta categoria pelo processo de *produção da docência alfabetizadora*, tendo como premissa o entendimento de que toda atividade é gerada a partir de motivos, ou seja, de objetivos que direcionam os sujeitos a uma ação, considerando que estes objetivos são sempre provocados por necessidades e incentivos desencadeados pelas vivências socioculturais (LEONTIEV, 1984; VYGOTSKI, 2007).

Nesse sentido, lançamos nosso olhar para as narrativas que exprimem os desafios enfrentados pelas professoras frente à responsabilidade de assumir uma turma de alfabetização, considerando-os como necessidades e motivações capazes de promover a aprendizagem da docência alfabetizadora:

[...] eu iniciei a alfabetização, foi numa turma que tinha muitos problemas e a diretora simplesmente me chamou na sala dela e em quinze minutos ela disse: “Maísa, a partir do dia 16 de outubro tu vais começar a trabalhar com a primeira série e tu vais trabalhar assim, assim e assim” Ela só me disse: “tu vais trabalhar pelo método misto e o método misto é isso, tu misturas várias palavras, várias sílabas e dali tu vais construindo outras palavras”. E foi a minha primeira orientação para a alfabetização. [...] Eu amo o que eu faço, e foi por aí (Prof^a. Maísa).

[...] Olha, foi meio forçado, eu nunca vou esquecer que a supervisora da escola disse assim: - Mara, o ano que vem tu que vais ter que pegar alfabetização. porque tu tens pedagogia. Porque as gurias não tinham na época, era só magistério. Bom, eu lembro que eu fiquei todas as férias pensando, o que eu vou fazer, eu não sei, eu tenho medo. E foi assim, amei. Acho que nunca mais eu vou deixar (Prof^a. Mara).

Eu sempre quis ser professora, desde que eu era pequena isso já estava muito decidido na minha vida. Então, quando eu fui para o magistério, o que me envolvia dentro do magistério eram as questões de alfabetização e lá eu já fui conhecendo um pouco de Emília Ferreiro, mesmo que muito superficialmente, e eu lembro que quando eu podia, eu estava enfiada dentro de salas de aula de primeira série e eu ficava pensando naquilo (Prof^a. Tânia).

[...] minha primeira experiência com contrato, carteira assinada, foi na primeira série, de alfabetização. Como eu era formada em educação infantil, no ano seguinte, quando eles abriram a pré-escola eu fui para pré-escola. Mas assim, eu já sentia aquela vontade, aquele gosto pela alfabetização, porque eu já tinha uma trajetória, já conhecia um pouco. E também, teve um projeto na época que eu fazia magistério, um projeto do lar metodista que era com alfabetização, ali

começou a minha trajetória mesmo no magistério, com quinze anos. Aí esse projeto foi uma nova metodologia de trabalho que era Centro de interesses. [...] Então ali eu já comecei pela alfabetização mesmo, pelo gosto pela alfabetização porque ali a gente desenvolvia um trabalho com primeira série e foi crescendo essa minha vontade, esse gosto pela alfabetização (Prof^a. Luciana).

Percebemos nas narrativas das professoras Máisa e Mara que o ingresso na docência alfabetizadora foi marcado por exigências institucionais, colocando-as frente aos desafios para os quais elas não se sentiam preparadas. Contudo, evidenciamos que estes desafios provocaram necessidades e interesses que as motivaram a permanecer na alfabetização, expressando, inclusive, a paixão por essa atividade.

Já as narrativas das professoras Tânia e Luciana demarcam outro tipo de necessidade, desencadeada pela motivação para a aprendizagem da docência, que, desde a formação inicial, foi voltada para as questões que envolviam a alfabetização.

Essas motivações direcionadas à atividade alfabetizadora, desencadeadas tanto por desafios externos, quanto por interesses individuais, promoveram um processo de aprendizagem que encaminhou as docentes ao desenvolvimento de ações e operações capazes de atender as necessidades geradas pela atividade educativa. Nesse sentido, é importante compreendermos que:

A atividade manifesta-se a partir de uma necessidade. Essa necessidade surge através de um motivo. [...] Para atender a esse motivo, é necessário que o sujeito execute várias ações. Cada ação é direcionada a seu objetivo. Assim, objetivo e motivo precisam concordar, uma vez que as condições, nas quais se desenvolve a atividade, determinará através de que estruturas de operações será realizada a ação (BOLZAN, 2002, p.35).

Assim, as professoras relatam as primeiras ações e operações direcionadas à produção da docência alfabetizadora.

[...] meu início de alfabetização foi isso, e diretora me mostrando numa folha de papel as sílabas, esse é o método misto que então eu não sabia nada. O primeiro dia eu fiz isso, mas disse: não, isso não vai dar certo. Aí comecei já, no segundo dia eu comecei a me intrigar com aquilo. [...] Depois, na segunda semana a professora G. me disse, porque ela era alfabetizadora e tinha outra turma na escola. Ela disse: “eu vou te ajudar, tu queres ajuda?” [...] E foi por ali que... “não, mas eu trabalho com sílabas” ela disse. Aí eu disse: sílaba, mas é o misto? “não, é outro jeito”. Aí ela me apresentou as famílias silábicas, aí veio o MA ME MI, o TA TE TI, mas dentro disso, eu digo: não, mas eu posso usar palavras. Então, eu sugeri para ela, eu posso usar palavras que comecem, mais

simples como a mala, o macaco, coisas mais do contexto deles, mas que comecem com M e ir montando tipo textinhos, pequenos textos. “Não, daí é o teu jeito” e foi o caminho que eu encontrei (Prof^a. Maísa).

[...] Olha, naquele momento, tentei pegar varias cartilhas e coisas assim. Comecei com cartilhas, porque eu estava insegura, não sabia como começar. Mas nunca comecei com sílabas, com o método das sílabas. Não me identificava com isso. Isso eu sabia que eu não queria, a questão da sílaba não, isso nunca (Prof^a. Mara).

[...] quando eu voltei para escola do município, na escola que eu estou agora, teve essa preocupação de quem iria trabalhar com a alfabetização, que a professora, a outra colega não era formada, quando mudou a lei. E aí eu me dediquei, senti a necessidade, a vontade de alfabetizar. Aí eu comecei todos os cursos que o município deu, desde que mudou a lei, para alfabetização. Aí eu fiz todos eles. Fazem dois anos de pró-letramento com alfabetização. Aí foi que começou a minha trajetória toda com alfabetização, com os primeiros anos (Prof^a. Luciana).

Sempre a alfabetização me motivou, e quando eu fui aluna da D., que foi a primeira professora que introduziu o aspecto da alfabetização no nosso curso, bom, eu me identifiquei. Eu disse, é isso que eu quero, eu quero ser professora alfabetizadora, eu estou amando o que essa mulher está falando, eu quero conhecer ela mais a fundo, eu quero me envolver com esses estudos (Prof^a. Tânia).

As narrativas das professoras Luciana e Tânia evidenciam que a aprendizagem da docência alfabetizadora se configurou a partir da necessidade de estabelecer relações entre os saberes e fazeres implicados no processo de construção da leitura e da escrita. Nesse sentido, as professoras relatam a busca pessoal por espaços de formação capazes de mobilizar os conhecimentos teóricos inerentes à prática alfabetizadora.

Por outro lado, as narrativas das professoras Maísa e Mara indicam que as atividades realizadas partiram da necessidade de apropriação de um método que pudesse dar conta dos desafios impostos com o ingresso na prática alfabetizadora. A partir daí, as professoras passaram a desenvolver ações e operações capazes de reelaborar, de acordo com suas concepções, as informações iniciais acerca das metodologias de alfabetização. Seus relatos indicam que a produção da docência se desenvolveu primeiramente por intermédio de uma atividade reprodutora, compreendida como a capacidade de repetir algo que já existe, possibilitando ao sujeito envolver-se na atividade criadora, processo no qual ele é capaz de reelaborar suas experiências a partir da adaptação às situações vividas (BOLZAN, 2002).

Assim, o movimento de apropriação de métodos desenvolvidos por outros profissionais ou presentes nas cartilhas permitiu que as professoras transformassem suas experiências iniciais, não como simples atividade reprodutora dos conhecimentos transmitidos, mas como uma atividade produtora de novos modos de atuação, baseados em expectativas e convicções que provavelmente já faziam parte de suas concepções sobre a atividade pedagógica. Dessa forma, compreendemos que a atividade criadora não se constitui apenas como uma reorganização de conhecimentos com base nas experiências pessoais, mas sim como “uma recombinação entre o que o indivíduo tem como conhecimento antigo e o novo, que lhe permite construir novas realidades de acordo com suas necessidades e interesses” (BOLZAN, 2002, p. 61).

As narrativas apresentadas nos levam a perceber aspectos que indicam a presença dos movimentos de auto e interformação envolvidos nas atividades profissionais, à medida que as professoras relatam tanto a busca pessoal pelos modos de produção da docência alfabetizadora, quanto os meios (interações e mediações) que as encaminham a produzir esses modos.

Em relação a essas questões, as colocações de Isaia (2008) sobre a aprendizagem da docência no ensino superior nos são válidas para compreendermos esse processo também na educação básica. Transpomos, então, de suas considerações, a ideia de que a aprendizagem docente envolve duas dimensões: a primeira sugere que a produção da docência é decorrente de relações interpessoais, bem como das mediações e interações envolvidas nestas relações; a segunda dimensão considera que a produção da docência é consequência de um processo intrapessoal que envolve a internalização de experiências e conhecimentos, possibilitando a incorporação e a recombinação em novas formas de produzir-se na docência (ISAIA, 2008; VYGOTSKI, 2007).

Esse processo se torna evidente na fala da professora Mara, quando ela relata uma experiência marcante em sua trajetória profissional, que a levou a reelaborar suas compreensões acerca da atividade docente alfabetizadora:

[...] aprendi muito, também, com uma estagiária que eu tive, com a J., que fez estágio aqui. Sabe, ela me fez ver um outro lado da alfabetização e eu aprendi com ela. E a partir daí eu vi que tem outras maneiras que eu posso fazer, não precisa ser aquela coisa rígida [...] E aí eu percebi que, conforme as coisas iam acontecendo, eu poderia ir fazendo. Trabalhar com os interesses dos alunos e

até de contextos maiores, de temas geradores. Eu fui vendo que eu poderia abrir, que era eu que escolhia o método que eu queria (Prof^a. Mara).

Essa narrativa, assim como as demais que destacam o caráter formativo das interações entre pares no processo de elaboração da atividade docente, indica-nos a relevância dos princípios vygotkianos (2007), ao evidenciar que as atividades colaborativas possibilitam a elaboração de conhecimentos que implicarão em desenvolvimento pessoal. Esse processo de aprendizagem e desenvolvimento permite aos sujeitos a futura realização de atividades que no presente eram impossíveis de serem realizadas de forma independente. “Esse tipo de trabalho que implica a construção compartilhada de conhecimento favorece a autonomia dos participantes, possibilitando a eles irem além do que seria possível, se estivessem trabalhando individualmente” (BOLZAN, 2002, p. 63).

A relevância da aprendizagem compartilhada está presente, também, nas narrativas que indicam o segundo elemento recorrente nesta categoria, o qual denominamos de *postura aprendente*. A elaboração desse termo teve como pressuposto o conceito proposto por Isaia (2006, p.360) acerca da figura do professor aprendente, que leva em conta a necessidade de se conceber “[...] a formação como um continuum, como um processo inconcluso e permanente [...]”, bem como a “[...]aprendizagem do professor a partir da reconstrução reflexiva da sua experiência docente”.

Consideramos, então, como integrantes desse elemento categorial as narrativas que explicitam a consciência do inacabamento em relação à aprendizagem da docência, bem como a necessidade de qualificação profissional e a apropriação de uma postura investigativa frente ao processo formativo (FREIRE, 1992, 1996).

Esses aspectos estão evidentes nas narrativas a seguir. As falas das professoras retomam a relevância que já havíamos atribuído às atividades coletivas como via de desenvolvimento profissional. As docentes relatam as situações de trabalho compartilhado que as direcionaram para o envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo projeto *Cultura Escrita*.

Na época eu fazia o pró-letramento quando recebi o convite e eu sentia a necessidade de melhorar, de me qualificar, de compreender mais, porque eu estava recém iniciando com a alfabetização e eu sei que é bem complicado, bem

difícil, muitas colegas não gostam, e eu precisava estar preparada para alfabetizar. Eu sentia a necessidade de estar mais preparada para alfabetizar. Eu queria participar do grupo para poder me fortalecer, para poder trocar experiências, porque eram poucos anos, são poucos anos ainda. (Prof^a Luciana).

Eu sempre achei o jogo uma maneira de avançar na aprendizagem e vi, também, justamente quando ela fez (referindo-se ao trabalho da estagiária com circuitos). [...] A partir daí que foi me interessando essa questão de jogos e eu sempre dizia que um dia eu ainda iria fazer uma oficina só de jogos, um dia eu quero fazer um curso só de jogos. Tem que ter, esse tipo de coisa assim que eu gosto. Isso me mobilizou a trabalhar, porque eu senti que ali a gente iria ter uma experiência maior de jogos, o pessoal iria colocar os jogos que... seria uma troca de experiências, de jogos, de material, de tudo (Prof^a. Mara).

Em primeiro lugar para eu aprender, porque eu gosto de aprender, sou curiosa. E em segundo lugar para oportunizar, que eu acho que é a coisa mais importante, é oportunizar momentos de aprendizagem diferentes, com pessoas que pensam diferente. Foi nesse sentido que eu me envolvi (Prof^a. Maísa).

Quando eu entrei para o grupo, na verdade o que mobilizou a ir foi a própria D., porque ela tinha sido a minha professora naquela ano, o primeiro contato que eu tive com ela e eu fiquei encantada, eu me identifiquei com a fala dela. [...] Ai que eu fui para o grupo e o que mais me envolveu a partir disso foi que no grupo não era só o teórico, a D. trazia um pouco da prática e aí a gente começou a ir para as salas de aula das escolas para aplicar os circuitos [...] Ah, aquilo, assim, me encantava, era o maior prazer. E aí, quanto mais eu ia lendo sobre alfabetização, mais eu me sentia... ah, eu preciso aprender mais e esse mais e mais é o que foi me motivando a pesquisar [...] (Prof^a. Tânia).

As narrativas apresentadas evidenciam a pertinência tanto do movimento de autoformação quanto do movimento de interformação nas trajetórias que definem o envolvimento das professoras nas atividades de estudo, geradas a partir do trabalho no grupo de pesquisa. Assim, os dois movimentos estão implicados nos discursos das professoras, ao colocarem a necessidade de dar continuidade aos seus processos formativos a partir do contato com outras pessoas, com outras formas de pensar e de desenvolver a atividade educativa. Nesse sentido, compreendemos que:

[...] el concepto formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con la voluntad de formación. Es decir, es el individuo, la persona, el responsable último de la activación, y desarrollo de procesos formativos. Ello no quiere decir [...] que la formación sea necesariamente autónoma. Es através de la interformación como los sujetos – en este caso profesores – pueden encontrar contextos de aprendizaje que favorezcan la búsqueda de

metas de perfeccionamiento personal y profesional³⁶ (MARCELO GARCIA, 1999, p.23).

Vinculamos a essa concepção de formação outro aspecto que marca as vozes das professoras Maísa e Tânia e que se aproxima da ideia de professor reflexivo, compreendida por Bolzan (2002) como um processo em que o professor se torna pesquisador de sua própria prática à medida que passa a refletir sobre sua ação docente, constituindo-se assim, como produtor de conhecimentos pertinentes à atuação pedagógica e profissional.

Eu não aceito me acomodar, entende. [...] Cada ano que passa eu me exijo mais, eu tenho obrigação, eu me sinto na obrigação de fazer um trabalho melhor. Este ano, por exemplo, eu disse: mas o quê que eu vou começar de diferente com eles.[...] eu vou me cobrando que nunca pode ser do mesmo jeito. Então, eu estou sempre buscando. Eu posso, posso não, com certeza erro muito, mas eu estou sempre buscando um jeito diferente de envolvê-los na aprendizagem, que isso seja significativo (Prof^a. Maísa).

Porque aí quando eu terminei a graduação e fiz o meu estágio numa antiga primeira série eu pensei, nossa, ainda tenho muito o que estudar na área da alfabetização. Eu lembro, assim, que foi um sucesso o meu estágio, foi o maior prazer da minha vida. Quando a D. ia me visitar e quando ela apontava: “olha aqui foi muito legal, aqui tem que melhorar e faz assim”. Aquilo me mobilizava. Bom, foi justamente essa questão de achar que eu precisava sempre mais e mais que foi me levando para a especialização e quando eu terminei a minha monografia, a monografia pronta e eu ainda com outras questões me instigando, será que eu penso no mestrado? Ah, eu vou tentar o mestrado. E agora que terminou o mestrado eu continuo com questões na minha cabeça e pensando, vou para o doutorado, não vou? Ah, mas eu quero um pouquinho mais da prática agora. Acho que o teórico eu já, não que eu já tenha dado conta, mas o teórico já está, assim, com uma base boa. Agora eu quero preencher essa base com a prática para depois juntar tudo e fazer um doutorado bem legal (Prof^a. Tânia).

A visão de continuidade da aprendizagem expressa pelas professoras, bem como da necessidade de transformação e aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas pressupõe, necessariamente, o envolvimento na atividade reflexiva implicada nesse processo. Assim, compreendemos que a atividade reflexiva não se trata de “um processo mecânico e solitário, nem um simples exercício de criação ou construção de novas ideias, [...] mas uma prática que expressa a tomada de

³⁶ Tradução nossa: [...] o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último da ativação, e desenvolvimento de processos formativos. Isso não quer dizer [...] que a formação seja necessariamente autônoma. É através da interformação como os sujeitos – neste caso professores – podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

decisões, a escolha das mediações e das concepções que temos acerca de nossa ação pedagógica” (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 491).

Consideramos, com base nas narrativas apresentadas, que o movimento inicial de ingresso e envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, propostas pelo projeto *Cultura escrita*, decorreu da própria postura aprendente expressa nos discursos das professoras. Essa postura tem, em sua raiz, a primazia da aprendizagem docente como um processo contínuo, inesgotável e em constante transformação, que se torna mais complexo e exigente à medida que o professor aprende e se desenvolve como pessoa e profissional.

Nesse processo, a concepção de *aprendizagem significativa* é fortemente marcada nas falas das professoras, caracterizando mais um elemento recorrente nessa categoria. As narrativas que indicam este elemento categorial referem-se, principalmente, à ideia de que a aprendizagem, para ter significado, precisa ser objetivada pelas necessidades e motivações decorrentes de vivências socioculturais. As falas abaixo elucidam esse entendimento:

[...] a leitura é uma coisa constante no nosso dia-a-dia, em qualquer lugar. Então, a gente tem que dar mais ênfase. Com o projeto eu senti que a gente deu mais ênfase, mais motivação, mais incentivo para criança. Então, a leitura está presente todo tempo, então é só o cuidado para despertar e como despertar na criança essa leitura (Prof^a. Luciana).

Eu acho que o que é mais relevante, como eles estão iniciando a questão da leitura e da escrita, eu acho que tem muito o gosto, levar ao gostar [...] Eu acho que tem que ter expectativa, essa coisa do gostar, que começa ali. Acho que por isso o jogo para um estímulo maior de escrever, de tentar, de fazer. Um desafio maior (Prof^a. Mara).

Hoje a gente vê se alguém aprendeu quando consegue se relacionar com as situações do dia-a-dia. Porque o livro qualquer um pega e lê, mas resolver as situações do dia-a-dia isso para mim é aprender. Esse é o desafio. E quando o aluno diz que passou por determinada situação e fez isso, eu digo: não, então ele entendeu o que a gente comentou e ele experimentou e deu certo. Então, acho que o aprender implica isso, a experiência, o fato, o dia-a-dia (Prof^a. Maísa).

Então, eu trago esse universo da pesquisa com a realidade deles e aí a gente escreve, a gente desenha, agora a gente está produzindo um livro sobre os animais, tudo isso que a gente pesquisou está virando um livrinho. Então é assim que eu vou, eu procuro muito, tenho essa preocupação em fazer, eu sei que é importante que seja significativo [...] e para que isso seja significativo tem que dar prazer. Então, [...] quando eu escuto essa frase: “Profe, eu estou amando fazer esse trabalho”. Às vezes é uma folhinha, eu levo bastante folhinhas que eu mesmo elaboro, tendo em vista as necessidades e eles fazem:

“profe, estou amando!” Aí tu vê o capricho deles ali, tu vê aquela vontade de fazer. Pronto, ganhei! Não interessa mais o resto (Prof^a. Tânia).

As colocações das professoras sobre a relevância de se trabalhar com atividades significativas orientam-nos a buscar referências nos estudos de Vygotski (2007) a respeito da relação entre ação e significado. Segundo o autor, na idade escolar há, primeiramente, o predomínio da ação sobre o significado, sendo que esta não é totalmente compreendida pela criança. Contudo, é nessa fase que o significado passa a ser determinante para a ação, levando ao desenvolvimento da vontade e das escolhas conscientes a partir da operação com o significado de ações.

Nesse sentido, partimos da compreensão de que os alunos precisam se apropriar dos propósitos da aprendizagem, envolvendo-se com objetivos da atividade, realizando-a de forma compreensiva e responsável com os resultados de suas ações. Encontra-se aí o papel do professor como mediador desse processo, de modo que as estratégias de ação possam gerar, nos sujeitos da aprendizagem, tanto a consciência de suas necessidades, quanto à ativação dos interesses que vão se desenhando nesse processo. Dessa forma, entendemos que o interesse nem sempre é gerado espontaneamente, “ele deve ser criado, e, depois de ter sido suscitado, deve ser cuidado para não decair. Seu melhor alimento é [...] a experiência de que se aprende e de que se pode aprender” (SOLÉ, 2003, p.51).

Há em tais preceitos uma relação muito próxima da ideia de aprendizagem significativa anunciada pelas professoras, na qual expressam que para a atividade ser motivadora e direcionada às necessidades infantis, ela precisa estar vinculada a ações conscientes e contextualizadas pelos conhecimentos que a criança já possui sobre a situação de aprendizagem. Exemplo deste entendimento encontra-se na narrativa da professora Tânia ao expressar que:

[...] eu aprendo ou o sujeito aprende quando consegue ressignificar aquelas concepções prévias que tu tens, quando tu ressignificas um conhecimento, reformula, amplia. É bem aquela questão do Piaget, quando tu consegues te apropriar mentalmente dos objetos de conhecimento que tu estas interagindo ali (Prof^a. Tânia).

Nessa narrativa, a professora deixa claro sua concepção de aprendizagem como um processo construtivo, de ressignificação, com base nos esquemas já

construídos pelo sujeito, os quais serão determinantes para apropriação de novos conhecimentos. Dessa forma, Solé e Coll (2003, p.20, grifo do autor) afirmam que:

Quando ocorre este processo, dizemos que estamos *aprendendo significativamente*, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. [...] fica claro que não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação, estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos.

As falas das professoras Luciana e Mara anunciam, ainda, a relevância do jogo como incentivo para a aprendizagem, desde que ele seja mediado de forma a atender as necessidades dos educandos, promovendo o desenvolvimento infantil.

[...] os jogos foram muito interessantes, a forma de trabalhar com as crianças através de jogos. Então a gente vê o quanto desperta na criança e que tu podes trazer jogos para tais dificuldades, como a gente tinha em sala de aula, que a gente trabalhava sempre tentando procurar as dificuldades das crianças para melhorá-los, para ter uma nova aprendizagem. Então, eu acho que a forma de trabalhar com os jogos que foi o que possibilitou a mudança (Prof^a. Luciana).

A gente vê que não precisa ter tanto material para criar um jogo. Com papel, com rótulo, com jornal, com qualquer coisa a gente monta um jogo, um jogo diferente. E eles gostam, não é o material que influi, é a maneira como a gente leva (Prof^a. Mara).

Com base nas colocações acima, buscamos referências nos estudos de Leontiev (2010) para compreendermos o papel do jogo no processo de aprendizagem. Para o autor, o jogo “[...] não é uma atividade produtiva; seu alvo não está em seu resultado, mas na ação em si mesma” (LEONTIEV, 2010, p.122). Isto quer dizer que o jogo tem o seu objetivo vinculado, não ao seu produto final, mas ao seu processo, caracterizando-o, com isso, como a *atividade principal*³⁷ da criança nesta fase.

Para Vygotski (2003) o jogo, em suas diferentes dimensões e etapas de desenvolvimento, caracteriza-se, sobretudo, como a principal forma de experiência

³⁷ Segundo Leontiev (2010, p.122) Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

social no universo infantil. Em situações de jogo está implicada ao sujeito a necessidade de autorregulação do comportamento a partir do estabelecimento de uma relação ativa com os demais jogadores. Trata-se, por isso, de uma forma de representação das relações sociais, nas quais as condições do jogo colocam as crianças na obrigação de “diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação” (VYGOTSKI, 2003, p. 106).

Nesse sentido, a importância atribuída ao papel do jogo no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil também aparece nas narrativas das professoras Máisa e Tânia acerca dos problemas vividos por outras professoras dos anos seguintes que, ao trabalharem com as turmas que desenvolveram a proposta dos circuitos de atividades de leitura e de escrita, perceberam o desafio de motivá-los dentro de um sistema de ensino tradicional.

Mas ela vêm reclamar para mim: “ah, mas eles não quiseram copiar”. Eu disse: mas o ano passado eles trabalhavam, porque a gente fazia combinados, um tempo era atividades no quadro, outros momentos eram em grupos. [...] a dinâmica de trabalho era diferente, mas nem tudo eu posso falar. E com certeza isso é fruto do trabalho feito o ano passado, porque senão eles não queriam retornar para fazer os jogos. [...] Mas é que ela não tem essa continuidade, essa forma de trabalho, é muito pronto. Ou ela deixa de dois em dois, mas sempre do mesmo jeito. Então, eles acabam acostumando e eles não interagem (Prof^a. Máisa).

As professoras comentam que eles não têm motivação para fazer o que elas estão querendo que eles façam. É muito compreensível porque antes era tudo brincando, tudo era através do sorriso, da alegria. Agora não, agora eles têm que ficar sentados um atrás do outro. O único recurso é o caderno e o quadro. Então é um choque. Eu entendo as crianças e entendo os professores também (Prof^a. Tânia).

As narrativas permitem-nos afirmar que as concepções sobre *aprendizagem significativa* estão intrinsecamente relacionadas ao conhecimento pedagógico³⁸ das professoras e, nesse sentido, orientam-nas em seus processos de aprendizagem da docência alfabetizadora. As professoras enfatizam, com isso, a relevância de se estabelecer um trabalho compartilhado e motivador, que encontra no jogo, na

³⁸ De acordo com Bolzan (2002, p. 61-62) O conhecimento pedagógico é um tipo de conhecimento que se caracteriza pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos do ensino (estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamento das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores)

organização grupal e na atividade lúdica, os incentivos necessários para que se estabeleçam relações de ensino e de aprendizagem coerentes com os interesses infantis. Saliendam, também, o quanto é marcante este tipo de trabalho na trajetória escolar das crianças que, ao avançarem para outros anos de escolaridade, levam consigo as marcas de um trabalho baseado no compartilhamento, o que se configura como um desafio para muitos professores cuja proposta metodológica ainda está voltada para um modelo empirista de aprendizagem baseado no esquema estímulo-resposta (WEISZ, 2003).

Há, nesse sentido, uma ênfase nas falas das professoras que as encaminham à construção de uma concepção construtivista de aprendizagem e de ensino, marcando com isso, suas compreensões sobre a relação entre estas duas dimensões. Nessa perspectiva, é imprescindível entendermos que “[...] a concepção construtivista não é um livro de receitas, mas um conjunto articulado de princípios em que é possível diagnosticar, julgar e tomar decisões fundamentais sobre o ensino” (SOLÉ e COLL, 2003, p. 10).

Assumir essa concepção pressupõe, necessariamente, assumir-se também como sujeito da aprendizagem, procurando estabelecer, em sala de aula, espaços de aprendizagem mútua, nos quais o professor encontra subsídios para refletir sobre suas estratégias de ensino à medida que reconhece e compreende os modos de aprendizagem de seus alunos. Trata-se, portanto, de um processo que envolve os movimentos de auto e interformação, uma vez que estão implicados, nesse processo, tanto a busca pessoal por conhecimentos pertinentes à atividade educativa, quanto as ações e operações que se desenvolvem no trabalho coletivo e que definem, em grande medida, a produção do conhecimento pedagógico do professor.

Encontramos, nas narrativas docentes, evidências que se aproximam dessas colocações e que denotam, então, mais um elemento categorial, presente nessa categoria, o qual compreende as concepções acerca da *relação ensino/aprendizagem*.

Iniciamos, assim, com a significativa colocação da professora Tânia em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, para o qual ela atribui como fator imprescindível a necessidade de construção, pelo professor, das bases epistemológicas do conhecimento infantil de modo que o ensino possa ser

fundamentado na compreensão da natureza e do desenvolvimento da aprendizagem escolar. Desse modo, a professora argumenta que:

Outro aspecto que é muito importante é essa questão de estar sempre buscando o embasamento teórico. Tu só vais conseguir, de fato, ensinar se tu tiveres aquela concepção do que é o aprender. Se tu não souberes o que é aprender, como o sujeito aprende, como o sujeito constrói o conhecimento tu não vais poder criar estratégias que façam isso acontecer. Então, por mais que tu tenhas concepções diferentes, isso tem que estar muito bem definido (Prof^a. Tânia).

Percebemos, nessa fala, a importância conferida à apropriação de pressupostos teóricos pertinentes ao desenvolvimento da atividade educativa. Para a professora, independente da concepção de ensino que os docentes possam ter, é essencial que suas práticas sejam apoiadas na compreensão de aprendizagem, de construção do conhecimento do aprendiz. Para tanto, as bases da construção desse processo encontram-se, necessariamente, nos conhecimentos formais, ou seja, nas teorias capazes de validar os conhecimentos práticos da docência.

Assim, parece que precisamos de teorias que forneçam instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina; teorias que podem e devem enriquecer-se infinitamente com contribuições acerca do como influem, nessa aprendizagem e no ensino, as diferentes variáveis que interferem (diferentes tipos de conteúdo, formas de agrupamento diversificadas, características da disciplina, contextos culturais contrastantes, etc.), mas que possam funcionar como catalisador geral de algumas perguntas básicas que todos nós professores nos colocamos (SOLÉ e COLL, 2003, p. 12).

A teoria aparece, nesta perspectiva, não como superior em relação à prática, mas como um suporte fundamental para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas. Deste modo, os processos formativos desenvolvidos pelo professor devem levar em conta “[...] el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un curriculum orientado a la acción”³⁹ (MARCELO GARCIA, 1999, p. 31). A possibilidade de fundamentação teórica serve, então, como apoio ao professor em seu trabalho docente à medida que ele se torna consciente de que a atividade de ensino está intrinsecamente relacionada à capacidade de aprendizagem contínua.

³⁹Tradução nossa: [...] o discurso da epistemologia da prática, de forma que aprender a ensinar se realize mediante um processo no qual conhecimento prático e conhecimento teórico possam integrar-se em um currículo orientado a ação.

As narrativas a seguir convergem para esse entendimento. Ao explicitarem suas concepções sobre ensinar e aprender, as professoras indicam que se trata de um só processo no qual educandos e educadores envolvem-se em atividades colaborativas que resultam em aprendizagem e desenvolvimento para ambos.

Eu acho que é a troca de conhecimentos. Ensinar é isso, é passar para a criança o conhecimento que a gente tem, não só, mas a bagagem deles também, fazer essa troca de conhecimentos. Ensinar para mim é isso, é a gente estar reavaliando, a gente está construindo junto, a gente está participando e aprendendo (Prof^a. Luciana).

Eu acho que, na verdade, a gente não ensina, a gente troca, a gente compartilha e a gente aprimora, porque a gente aprende muito com o aluno. Se a gente parar para ouvir os nossos alunos, a gente aprende coisas que os livros não nos ensinam. Então, eu acho que essa relação ensinar/aprender para mim é só uma troca (Prof^a. Máisa).

E esse movimento também acontece comigo, eu aprendo muito com os meus alunos, aprendo muito, aquilo que eu estou lendo lá na teoria acontece comigo na prática e depois eu volto para teoria só para confirmar. Olha, ela tinha razão quando escreveu isso, a Emilia Ferreiro, então, nem se fala e isso é muito legal, porque eu consigo aprender coisas que na academia, quando eu ficava só na teoria e não percebia, não era tão significativo. E agora se torna bem mais significativo. Então acho que o ensinar seria isso, essa relação (Prof^a. Tânia).

Em suas falas, as professoras deixam muito claro que a relação ensino/aprendizagem é dirigida pelo movimento de interformação, reconhecido no intercâmbio de conhecimentos a partir da interação com os alunos. Processo no qual é possível significar os conhecimentos e assimilá-los aos esquemas já construídos, promovendo, com isso, situações de aprendizagem mútua.

Esse processo condiz com o que Bolzan (2002) denominou como construção compartilhada de conhecimentos, o qual compreende situações de apropriação de conhecimentos a partir do trabalho colaborativo, da interação entre pares, que possibilitam ao sujeito uma progressiva autonomia, uma vez que este se torna capaz de realizar coletivamente atividades que, até então, não conseguia realizar de forma individual. Essa concepção de construção do conhecimento está estritamente relacionada aos pressupostos vygotskianos de aprendizagem e desenvolvimento, nos quais o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é fundamental para compreendermos as relações implicadas neste processo. Nas palavras de Onrubia (2003, p.144, grifo do autor):

A interação professor-aluno é, nas situações de aula, a fonte básica de criação de ZDP e assistência nelas pela própria natureza da educação escolar como prática elaborada intencionalmente com o objetivo de que alguém (o aluno) aprenda determinados saberes (os conteúdos escolares) graças à ajuda sistemática e planejada oferecida por alguém mais competente nesses saberes (o professor). No entanto, também a *interação cooperativa* entre alunos pode ser, sob certas condições, uma base adequada para a criação de ZDP e origem de ajudas que podem fazer os participantes progredirem na aprendizagem através dessas ZDP.

Podemos inferir, com isso, que a relação ensino/aprendizagem não se dá de forma unilateral, mas sim como um processo recíproco em que os sujeitos, em situações de trabalho compartilhado, são mediados e mediadores na/da construção do conhecimento.

As narrativas das professoras corroboram este entendimento ao reconhecerem que, na atividade educativa, não só os alunos aprendem a partir da mediação de outros sujeitos e de seus próprios referenciais, mas também os professores se constituem como aprendizes neste processo quando compreendem que ao compartilhar conhecimentos eles também estão aprendendo por meio das relações socioculturais que se desenvolvem em sala de aula. E, ainda, como explicitado na narrativa da professora Tânia, o professor é capaz de aprender quando entende que teoria e prática estão intimamente relacionadas, podendo servir como suporte para a produção de formas mais elaboradas de conhecimento pedagógico e profissional.

Nesse sentido, a mobilização da ZDP, não só dos estudantes, mas também dos professores, depende das relações de ensino e de aprendizagem que se estabelecem nos contextos educativos. A compreensão desta relação como um processo mútuo desconstrói a imagem de ensino como transmissão e de aprendizagem como acumulação e reprodução de conhecimentos, capacitando seus participantes a perceberem-se como sujeitos ativos em sua própria aprendizagem e na de seus pares.

As narrativas que seguem trazem consigo concepções de ensino que se aproximam de nossas considerações:

Existem várias maneiras de ensinar, e o jogo é uma delas, uma maneira lúdica, através do jogo tu ensinas também, muito mais, tu ensinas brincando. [...] a gente tem que facilitar esse aprender, que muitas vezes o aluno não aprende do jeito que a gente está tentando colocar para ele, tem que buscar outras maneiras de fazer com que ele aprenda (Prof^a. Mara).

Então, para mim, eu ensino quando eu consigo fazer com que o meu aluno reflita sobre o que ele está aprendendo e que ele construa algo significativo para a vida dele, que ele não seja um mero decodificador, que ele não seja um mero memorizador ou um mero copista, porque copiar todo mundo é muito capaz. Eu quero que esse meu aluno seja capaz de refletir sobre o que ele está fazendo e que ela faça uso disso na vida social dele. Então, para mim, ensinar é isso, que está diretamente implicado com o aprender (Prof^a. Tânia).

As falas demonstram que as professoras têm consciência de seu papel como mediadoras de processos de aprendizagem significativos, que contribuem para a construção compartilhada de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento de seus estudantes (BOLZAN, 2002). Nesse sentido, a *relação ensino/aprendizagem* é mais uma vez reconhecida como um dos elementos essenciais à aprendizagem da docência, uma vez que se configura como uma atividade de reelaboração permanente dos modos de ser professor com vistas à atuação responsável e comprometida frente ao processo de aprendizagem dos educandos.

Os elementos categoriais apresentados indicam a pertinência dos movimentos de auto e interformação a essa categoria. Vinculados ao processo de aprendizagem docente, estes movimentos se expressam nas atividades realizadas pelas professoras como ações inter e intrapessoais.

Estas ações sinalizam que a qualificação docente não depende apenas das necessidades e motivações pessoais que impulsionam a aprendizagem da docência. Dependem, também, das relações e mediações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos na dinâmica pedagógica e que ampliam e enriquecem a aprendizagem.

O objetivo desse processo direciona-se, por consequência, para o desenvolvimento da atividade profissional. Configura-se, por isso, como um processo contínuo e inexaurível, o qual encaminha os modos de aprender das professoras à **atividade docente de estudo**, próxima categoria a ser abordada nessa análise.

3.2 Atividade docente de estudo

A aprendizagem da docência, tal como apresentamos neste estudo, caracteriza-se como um processo permanente de fazer-se e refazer-se docente. Implica, por isso, a percepção do professor como um indivíduo em constante transformação, tanto como pessoa, quanto como profissional, envolvendo, necessariamente, sua trajetória formativa⁴⁰ com vistas à produção da docência. Compreender a aprendizagem como um processo duradouro e vinculado à trajetória docente, sugere também, reconhecer a pertinência da **atividade docente de estudo**, compreendida como um “mecanismo complexo, utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor” (ISAIA, 2006, p. 377).

Nesse sentido, consideramos a **atividade docente de estudo**⁴¹ como uma categoria que envolve o processo de mobilização de ações e operações pertinentes à atividade de produção da docência alfabetizadora, bem como os esquemas mentais ativados a partir desta atividade. Trata-se, por isso, de um processo determinado pelas necessidades e motivações das professoras que as levaram ao envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de desenvolver seus conhecimentos teóricos e práticos acerca do processo de construção da leitura e da escrita em suas turmas de alfabetização.

Apoiamo-nos, portanto, nos estudos de Davidov e Márkova (1987), Leontiev (1984, 2010), Vygotski (1995, 2007), para compreendermos o conceito de atividade abordado nesta pesquisa.

Para Leontiev (1984), a atividade transcorre tanto de processos interpessoais, na interação entre os indivíduos, quanto em processos intrapessoais, entre o homem e seu mundo objetivo. Independente do processo pelo qual a atividade se desenvolve, ela sempre carrega consigo os determinantes sociais, ou seja, é um

⁴⁰ Contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. Percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2006, P.368).

⁴¹ A configuração desta categoria tem como pressuposto os estudos de Bolzan (2007-2011), no qual a atividade docente de estudo também assume o caráter de categoria, vinculada aos processos de aprendizagem da docência na educação básica e superior. Em nosso estudo, faremos a transposição desse termo com o objetivo de analisarmos o processo de desenvolvimento da atividade docente de estudo de professoras alfabetizadoras.

sistema que decorre das relações em sociedade, das condições e circunstância que o formam como sujeito social.

Esses processos são considerados por Vygotski (2007) como um movimento de reconstrução interna das operações que se dão, inicialmente, em um plano externo, para o qual o autor atribui o conceito de internalização. Tal conceito é compreendido como um processo que se desenvolve em longo prazo, transformando os signos externos em funções internalizadas, o que contribui para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

A internalização está implicada em experiências especificamente humanas, cuja atividade social, desde sua gênese, se desenvolve por meio de processos cooperativos, envolvendo a comunicação entre os indivíduos. Os objetos do mundo material são, assim, interiorizados a partir de contatos práticos, transformando-os em imagens subjetivas, as quais modificam e enriquecem a atividade inicial (LEONTIEV, 1984).

Há, nesse sentido, uma série de estruturas, na qual está envolvido o objeto social, que determina a atividade como um processo cíclico gerado da seguinte forma: necessidades engendradas na atividade prática com o mundo objetivo; motivação para a atividade, vinculada às ações para se alcançar determinada finalidade; operações, isto é, os meios pelos quais se desenvolve esta atividade; e o produto final, ou seja, a imagem subjetiva do objeto da atividade. Esse sistema circular demonstra que a origem da atividade se centra nas relações sociais, as quais direcionam as necessidades e os motivos, bem como as ações e operações que serão mobilizadas para se alcançar determinado objetivo. De acordo com Leontiev (1984, p.68):

El hombre encuentra en la sociedad no solo condiciones externas a las que debe acomodar su actividad, sino que esas mismas condiciones sociales conllevan los motivos y fines de su actividad, sus procedimientos y medios; en una palabra, que la sociedad produce la actividad de los individuos que la forman.⁴²

A compreensão da atividade gerada a partir das relações sociais nos encaminha ao entendimento da atividade de estudo como um processo no qual o

⁴² Tradução nossa: o homem encontra na sociedade não só condições externas as quais deve acomodar sua atividade, senão que essas mesmas condições sociais supõem os motivos e fins de sua atividade, seus procedimentos e meios; em uma palavra, que a sociedade produz a atividade dos indivíduos que a formam.

domínio das experiências socialmente elaboradas adquirem um caráter ativo e personificado. Assim, segundo Davidov e Márkova (1987), na atividade objetivada, o indivíduo passa a assumir-se como sujeito de suas ações frente a sua realidade, às pessoas e a si mesmo, podendo, com isso, dirigir seu processo de desenvolvimento psíquico. Isso quer dizer que, durante a formação da atividade de estudo, torna-se necessário “[...] revelar y crear las condiciones para que la actividad adquiriera um sentido personal, se convierta en la fuente del autodesarrollo multilateral de su personalidad, en la condición de su inclusión en la práctica social”⁴³ (DAVIDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 320)

Compartilhamos, portanto, dessas considerações por compreendermos a **atividade docente de estudo**, tal como se apresenta nesta pesquisa, como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que se constitui, essencialmente, a partir das ações e interações das professoras em situações de aprendizagem da docência. As narrativas das professoras tornam explícita a construção de um processo no qual a colaboratividade aparece como aspecto central na busca e desenvolvimento da **atividade docente de estudo**, constituindo-se, por sua vez, a partir dos movimentos de autoformação e interfomação que se expressam pela necessidade pessoal de qualificação em processos formativos motivados pelo compartilhamento de saberes e fazeres relativos à atividade educativa. Nesse sentido, consideramos como elementos pertinentes a esta categoria o *enfrentamento da solidão pedagógica*, o *grupo como estímulo auxiliar para atividade docente de estudo*, a *alternância pedagógica*, e a *autoafirmação das concepções teórico-práticas*.

O *enfrentamento da solidão pedagógica* constitui-se, assim, como um dos elementos categoriais que sintetizam as recorrências narrativas marcadas pelo sentimento de solidão na atividade docente e a busca de apoio para a produção da prática pedagógica. As seguintes falas definem esse sentimento vivido pelas professoras, no qual expressam o descontentamento pelo fato de não possuírem na escola um grupo de trabalho que desenvolva as atividades em sintonia, compartilhando das mesmas concepções e objetivos pedagógicos:

⁴³ Tradução nossa: [...] revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, se converta em fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social.

Eu gostaria que a escola toda trabalhasse na mesma trajetória, tivesse a mesma conduta, a mesma linha de trabalho. O que ainda está distante. Um faz, mas o outro não continua na tua linha de pensamento e acaba se perdendo, isso eu sinto. E te digo isso pela experiência dos alunos que eu tive o ano passado e que agora eu acompanho, eles vão na minha sala: “ah, que saudade, eu quero voltar, eu quero fazer os trabalhos contigo, professora”. Então, porque a forma de trabalho é muito diferente. Então, eu acho que isso também limita um pouco o professor, o aluno (Prof^a. Maísa).

Quem faz o circuito fica naquela expectativa de que as colegas... elas ficam de repente com vontade, mas não têm coragem de fazer, mas acho que funciona mais no primeiro e segundo ano. Acho que depois, aqui na nossa escola eu não vejo isso, tem jogo assim, mas com toda turma. Não sei, acho que é questão de visão do professor (Prof^a. Mara).

Então, elas percebem que as crianças que foram minhas, elas tem uma maneira de trabalhar diferente, elas exigem essa diferença que elas não dão conta de atender. Então, é uma angústia na escola, uma angústia principalmente minha, porque por mais que elas identifiquem esse aspecto, elas não procuram mudar a prática delas. Porque, o discurso é: “Ah! A gente já está quase se aposentando, porque que eu vou buscar fazer diferente, sempre deu certo assim”. Então, isso é uma coisa que me chateia muito, mas que eu procuro entender [...] e peço também a compreensão porque, muitas vezes, me solicitaram que eu fosse um pouquinho mais tradicional, várias vezes nas reuniões já veio esse assunto: “tu podes ser um pouquinho mais tradicional para que as crianças quando cheguem para a gente não nos dêem tanto trabalho, porque as tuas crianças nos exigem demais”. Pela exigência de querer um trabalho diferenciado, querer um trabalho em grupo, porque na minha escola o trabalho em grupo não acontece em outras séries, em outros anos, é só na minha sala (Prof^a. Tânia).

As narrativas indicam que o empenho das alfabetizadoras em desenvolver atividades significativas para a aprendizagem de seus alunos está limitado às suas intenções pessoais, visto que não contam com a continuidade de seus trabalhos na prática pedagógica das demais professoras. Sentem-se, assim, desamparadas e solitárias em suas atividades docentes, pois não encontram em seus espaços profissionais o apoio e a reciprocidade de interesses e compreensões necessárias para desenvolvimento de uma identidade docente coletiva, alicerçada em um trabalho colaborativo, no qual o compartilhamento de conhecimentos, dúvidas e experiências favorecem a aprendizagem de ser professor.

Relacionamos o sentimento expresso pelas professoras ao termo cunhado por Isaia (2006, p.373) como solidão pedagógica, para o qual a autora atribui o “sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”. Esse sentimento está expresso nas narrativas das docentes ao

anunciarem o desconforto que sofrem por não reconhecerem em sua equipe de trabalho um espaço de ações e reflexões conjuntas capazes de promover a formação docente no próprio espaço de atuação profissional, atribuindo-lhe, assim, sentidos e significados pertinentes a cada realidade educacional.

A busca pelo espaço de compartilhamento acontece, então, para além do grupo escolar, no envolvimento com atividades formativas que possam atender aos anseios gerados na prática educativa e, como consequência, promovam o *enfrentamento da solidão pedagógica*. Nesse sentido, as professoras relatam a busca pessoal por processos formativos que venham ao encontro de suas necessidades e motivações, colocando a universidade como uma importante parceria neste processo.

Eu acho assim, que é muito importante essa integração, porque a gente se sente um pouco sozinha na sala de aula, a gente fica meio perdida. Com a universidade tu tens um respaldo, tu tens as leituras que tu te baseias, porque muitas vezes tu vais para sala de aula e esquece, por mais que tu tenhas estudado, por mais que tu tenhas alguma coisa, tu deixas um pouco de lado. Então é uma maneira de estar sempre avaliando, sempre procurando, sempre estudando (Prof^a. Luciana).

Eu vejo o estudo como uma porta para mobilizar mais gente, a engajar mais gente com um novo pensar, uma nova ação, que é o que está faltando nas salas de aula. Hoje eu me frustro muito porque eu escuto: “ah, mas já faltam dois anos para eu me aposentar. Então eu não preciso fazer mais nada diferente porque eu estou no final de carreira”. E isso é frustrante. Então, vamos nos aposentar lá, mas com dignidade, com consciência tranquila de um dever cumprido com qualidade (Prof^a. Maísa).

Sem essa relação eu acho que eu estaria bem perdida nesse momento, a escola muda muito a cabeça da gente e se a gente não tem o apoio da academia, do teórico, tu acabas mesmo acreditando que do outro jeito é o jeito melhor, porque é uma pressão. Estou falando isso porque é a minha experiência. Talvez se eu estivesse em uma realidade em que as colegas tivessem as mesmas concepções teóricas que eu, eu não estaria falando isso agora. [...] É bem assim, se tu não lutares contra, tu acabas caindo. E eu tenho feito esse movimento, eu tenho tentado resistir muito a isso. Por isso que eu reforço, a universidade para mim é o meu apoio, a minha bengala, se não fosse lá, a gente acaba sendo corrompida mesmo, porque é uma pressão muito forte em cima da gente (Prof^a. Tânia).

Essas narrativas deixam claro que os movimentos formativos das professoras são tensionados pela necessidade de romper com rotinas escolares marcadas pela ausência de reflexão. Nesse contexto, as docentes se veem afastadas dos conhecimentos teóricos pertinentes ao desenvolvimento da atividade educativa,

sendo, na maioria das vezes, direcionada por fazeres alicerçados no senso comum, nas experiências práticas que se automatizam e se constituem como verdades absolutas. A **atividade docente de estudo** passa, então, a ser acionada no processo de busca de novos espaços de formação que contribuam para a aprendizagem da docência a partir de atitudes reflexivas.

Nessa perspectiva, a aprendizagem docente é gerada, segundo Isaia e Bolzan (2009), por três momentos relacionados entre si. O primeiro é marcado pela tentativa de compreensão da atividade educativa por parte do docente. O segundo implica o reconhecimento das ações e operações necessárias à sua realização. O terceiro momento sugere o processo de autorregulação da tarefa, a qual promove condições para o professor redefinir sua trajetória a partir da avaliação dos objetivos inicialmente propostos. O encaminhamento destes três momentos abrange não somente a reflexão pessoal, mas também “a reflexão interpessoal em que os professores, a partir de espaços de compartilhamento, possam discutir conjuntamente sobre o seu saber e saber fazer, instaurando o que se entende por *reflexividade docente*” (ISAIA e BOLZAN, 2009, p.137).

A relação com a universidade aparece, assim, como um apoio para a mobilização do processo reflexivo sobre a ação docente. Processo no qual é atribuída significativa importância à teoria como fonte de renovação da atividade docente e de revalidação ou de reconstrução das concepções teórico-práticas apropriadas ao longo das trajetórias formativas das professoras. Esta situação indica, mais uma vez, que o *enfrentamento da solidão pedagógica* se dá, basicamente, por meio de movimentos auto e interformativos que direcionam as professoras à procura de espaços de compartilhamento, não apenas de experiências práticas, mas também de conhecimentos teóricos que possam fornecer subsídios à produção da docência alfabetizadora.

Entretanto, as professoras salientam em suas falas, fatores que se tornam obstáculos nesse processo de interação com a universidade, os quais estão atrelados a uma estrutura escolar que inviabiliza as possibilidades de os professores participarem de atividades formativas em seus horários de aula. Assim, as professoras argumentam que, apesar do interesse e da necessidade de frequentar um grupo de estudos, não o faziam devido à incompatibilidade de horários entre as atividades escolares e acadêmicas, bem como à falta de apoio institucional à busca de alternativas para a liberação em prol de sua formação continuada.

No grupo eu não consegui ir muito porque eu tinha educação infantil, eu era coordenadora, então eu não tinha disponibilidade de tempo para ir até o grupo, acho que eu fui umas quatro vezes, não fui muito ao grupo. Mas, assim, eu me interessava, tinha todos os emails, os textos para a leitura e eu sempre procurava conversar com as gurias, entrava em contato por causa do planejamento, das práticas em sala de aula (Prof^a. Luciana).

Eu sentia a necessidade, eu queria estar envolvida, participar, me interar mais do que acontecia nos grupos, nas seções de estudo, mas eu não consegui em virtude de ter duas escolas. Onde a escola não participa do projeto eu não seria liberada. Porque às vezes não depende só, o professor tem um querer, mas a escola te propõe outra situação e tu não podes fugir a regra, porque eu sou subordinada a uma direção, a uma equipe escolar. Então, assim, fica difícil. Eu, o ano passado, eu senti essa necessidade, eu queria participar, mas eu infelizmente não consegui participar de nenhum encontro (Prof^a. Maísa).

A minha maior expectativa com o desenvolvimento do projeto é que ele pudesse estar de acordo com o que eu estava desenvolvendo em sala de aula, que viesse a agregar, o que foi completamente contemplado. A minha segunda expectativa com o projeto é que pudesse voltar a estudar a teoria, o que em um primeiro momento não foi possível, porque eu não podia ir até o grupo estudar porque não tinha quem ficasse no meu lugar. (Prof^a. Tânia).

Essas colocações nos levam a perceber nas narrativas das professoras o sentimento de mal estar docente (ESTEVE, 1991) provocado pelas “condições ambientais” que influenciam o exercício da docência. Nesse sentido, os fatores externos direcionados pelo contexto de trabalho, tais como os horários, as normas e regulamentos internos, as organizações de tempo e de espaço acabam operando de forma negativa sobre a motivação dos professores. Assim, as condições de trabalho deixam de contribuir para um processo de autoformação capaz de encaminhar a atividade docente à inovação e à qualidade exigidas pela sociedade.

Apesar das adversidades, os meios de interação entre escola e universidade, gerados a partir do desenvolvimento do projeto *Cultura Escrita* no espaço de sala de aula, promoveram nas professoras um sentimento de empolgação pela docência, definido por Bolzan e Isaia (2006, p. 497) “como a mola propulsora para o comprometimento em aprender a função docente, construindo assim sua professoralidade⁴⁴”. Com o projeto as professoras passaram a perceber a prática

⁴⁴ A professoralidade implica não só em dominar conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo, mas envolve também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores que levem em conta os saberes da experiência docente e profissional. A professoralidade é entendida a partir de uma ótica de reflexão sistemática em que o foco está nas

sob uma nova ótica, apoiando suas construções em um processo colaborativo e intermediado, capaz de gerar a reflexão na ação e sobre a ação docente (SCHÖN, 1997).

Constitui-se, assim, mais um elemento categorial que abarca as recorrências narrativas das professoras acerca do envolvimento nas atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas a partir da atuação do grupo responsável pelo desenvolvimento do projeto *Cultura Escrita* em sala de aula. Estas recorrências sinalizam o *grupo como estímulo auxiliar para atividade docente de estudo*, por compreendê-lo como mediador das ações e reflexões docentes acerca do processo de construção da leitura e da escrita.

É importante salientar que a utilização do conceito de estímulo auxiliar, presente neste elemento categorial, está pautada nos estudos de Vygotski (2007, p.40), o qual o caracteriza como “um instrumento psicológico que age a partir do meio exterior”. Está associado, por isso, aos processos de mediação entre o sujeito e seu objeto de conhecimento, atribuindo uma nova configuração à relação estímulo-resposta, agora mediada por signos auxiliares que exercem a relevante característica de ação reversa, ou seja, sua ação se volta para o indivíduo e não para o ambiente sobre o qual ele age.

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura (VYGOTSKI, 2007, p.34).

O estímulo auxiliar, nesse caso, pode se configurar como condições de interação entre indivíduos com distintos níveis de conhecimento, sendo que os mais experientes passam a mediar as situações de aprendizagem, auxiliando os menos experientes a se apropriar de novos conhecimentos, com os quais poderão, gradativamente, desempenhar as atividades com maior autonomia. Esta concepção de estímulo auxiliar está atrelada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal e pressupõe a solução das atividades de forma conjunta (BOLZAN, 2002).

Nesse sentido, destacamos narrativas nas quais as professoras salientam a relevância da interação com a universidade, por meio do trabalho com o grupo, como forma de mobilização da atividade docente de estudo. Esse processo se desenvolve à medida que os professores são estimulados ao confronto de pontos de vista, ao compartilhamento de conhecimentos, ao intercâmbio de idéias e experiências, promovendo, com isso, a construção e reconstrução de saberes e fazeres pertinentes à prática docente.

A universidade, eu acho importante a participação dela, porque ela traz novas ideias, avaliações. Tudo que a gente [referindo-se ao trabalho do grupo em aula] fazia era importante para a gente ver o quanto a gente estava crescendo, o quanto a gente poderia melhorar, quais eram os recursos necessários, com o auxílio da universidade (Prof^a. Luciana).

Tu sabes que na educação as coisas são muito lentas, eu vejo isso. E se as pessoas não têm alguém que esteja sempre em cima, elas desistem muito fácil. As pessoas não gostam de estudar, não gostam de ler e às vezes não gostam de ouvir. O que eu sinto, assim, é que as pessoas querem ver fazer e depois que veem fazer é isso que mexe um pouco (Prof^a. Maísa).

O projeto, o Cultura escrita, ele traz esse olhar diferenciado que a escola ainda não conseguiu ter, porque por mais que a gente esteja em pleno século XXI e que pessoas que saíram da graduação recentemente estão entrando nas escolas, ainda a concepção tradicional está muito enraizada. E quando o projeto vem, ele possibilita aquele olhar diferente e isso é importante para que as coisas não fiquem adormecidas. Então, assim, por mais que haja dificuldades de pessoal para ir, em função das pesquisas, é muito significativo, porque eu que estou muito com as professoras, as professoras ainda pensam assim: “ah, aquilo que se pensa na universidade não tem sentido na prática”. E o projeto mostra bem o contrário. Aquilo que se pensa na universidade tem sim sentido na prática (Prof^a. Tânia).

Nas falas acima as professoras salientam a necessidade de promover ações nas escolas em que a universidade exerça a função de mediadora na retomada de conhecimentos que submergem na rotina escolar. Esse processo interativo é visto como oportunidade de valorização da formação profissional, tornando possível aliar os saberes experienciais aos saberes da formação profissional. Rompe-se assim, com a relação de exterioridade frente a esses saberes, na qual, segundo Tardif (2003), a universidade é responsável pela produção e legitimação dos conhecimentos científicos, enquanto aos professores cabe a atividade de apropriação e execução dos mesmos na prática docente.

Há, portanto, nas narrativas a indicação de que as professoras apostam na parceria entre escola e universidade como estratégia de desenvolvimento profissional, confiando a esta o papel de mediadora e motivadora de ações formativas no próprio espaço escolar à medida que o professor se depara com novos entendimentos sobre a sua prática à luz da teoria. As narrativas deixam transparecer a visão de que os professores ainda não se percebem como pesquisadores de sua prática e produtores de conhecimentos. Necessitam, por isso, de estímulos auxiliares que os impulsionem às atividades docentes de estudo, nas quais a atitude investigativa e a ação reflexiva sobre a prática são componentes fundamentais no processo de aprendizagem docente e de desenvolvimento profissional (DEMO, 2001; SCHÖN, 1997; STENHOUSE, 1998; ZEICHNER, 1993).

As narrativas a seguir indicam a importância do trabalho do grupo na escola como uma possibilidade de contato contínuo com a universidade a partir do desenvolvimento de atividades de estudo:

Eu acho que a gente tem que fazer leituras na escola com os professores, não só a prática, mas a leitura também, porque, não que nós não saibamos, mas reforçar, trazer novas idéias, debater em cima das leituras, relacionar a prática com a teoria para ver o que está faltando. Porque muitas vezes eu acho que deixa a desejar um pouco esse envolvimento nessa parte, porque nós sabemos, nós temos a preocupação com essas crianças que tem dislexia, dislalia, essas coisas, mas nós não procurávamos a leitura, nós ficávamos só no debate entre nós. E agora, fazer o que com essa criança? Então é importante que essas leituras sejam feitas dentro da escola, avaliando até o grupo lá na escola para nós crescermos. Com as colegas, acho que é difícil elas irem até a universidade, mas um grupo de estudos na escola precisaria (Prof^a. Luciana).

Acredito que as pesquisas da universidade, se elas tivessem uma duração maior na escola, que não fosse um período tão curto, elas seriam muito mais significativas[...]. Assim, o grupo que acompanhou os meus o ano passado, que acompanhasse este ano, ao menos por um período, por um semestre, até para envolver, para mobilizar mais professores, porque eu acho que o que falta é isso (Prof^a. Maísa).

Eu tenho feito muitas palestras por aí e eu sempre escuto isso das profes: “ah, lá na academia vocês pensam, vocês ficam lá enfurnadas, lendo, lendo, lendo e aí depois vocês vêm aqui para nos dizer como fazer. Não dá certo”. Dá certo sim, eu faço assim e dá certo. Então, acho que o projeto contribui nessa perspectiva e quanto mais escolas o projeto conseguir abranger, quanto mais professores a gente conseguir envolver, com certeza vai mudar, assim como mudou a vida de todas essas professoras já envolvidas [...] O grupo faz muita diferença dentro da escola. Nem que seja para mudar a cabecinha de um professor, para ajudar um professor (Prof^a. Tânia).

Observamos, assim, na narrativa da professora Luciana a ênfase ao trabalho do grupo na escola, considerando-a como um espaço privilegiado para a formação profissional, desde que possa ser enriquecido com o apoio das atividades acadêmicas de modo que as discussões ultrapassem o senso comum e se legitimem como conhecimento profissional.

No mesmo sentido, a professora Máisa coloca a relevância do contato com a universidade, defendendo que essa interação precisa se consolidar na escola como um processo duradouro, que possa motivar mais professores, viabilizando a formação continuada dentro do espaço escolar.

A narrativa da professora Tânia também expressa este entendimento, ressaltando a pertinência do trabalho do grupo nas escolas como forma de envolver mais professores em atividades de estudo que possam encaminhá-los ao desenvolvimento profissional.

Esse conjunto de narrativas converge à compreensão do ambiente escolar como espaço de formação docente, no qual o grupo exerce importante papel como mediador no desenvolvimento de atividades de estudo relacionadas à temáticas que são de interesse e necessidade dos professores. Assim, compreendemos que a formação da atividade docente de estudo corresponde ao que Davidov e Márkova (1987) anunciaram para a formação da atividade de estudo nos alunos, ou seja, é o aperfeiçoamento dos aspectos motivacionais e operacionais do estudo, é a transformação do aprendiz em sujeito da atividade de estudo, assim como o domínio das formas de atividade conjunta.

Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento da atividade docente de estudo no ambiente escolar requer a promoção deste espaço como lugar de aprendizagem (CUNHA, 2008), no qual os professores precisam se perceber como sujeitos de sua atividade de estudo, desenvolvendo ações e operações conjuntas com base em suas necessidades e motivações. E ainda, de acordo com Imbernón (2006, p.80), a formação vinculada à escola:

Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.

A atividade docente de estudo pressupõe, nesse sentido, a mobilização da atividade reflexiva a partir da retomada da ação docente, o que implica a assimilação de conhecimentos teóricos, vinculando-os ao trabalho de reelaboração dos saberes práticos. Esse processo viabiliza aos professores a construção e a legitimação de conhecimentos pertinentes à produção da docência e está intrinsecamente relacionado ao conceito de *alternância pedagógica*⁴⁵. Tal conceito refere-se à transição entre a prática docente e os conhecimentos produzidos sobre esta prática, ou seja, à formação pedagógica, levando o professor a tomar distância de sua ação e a refletir sobre ela com o auxílio de mediações (BOLZAN, 2009b).

A partir desse conceito, compomos mais um elemento categorial que indica, com base nas recorrências narrativas, a *alternância pedagógica*. O processo iniciado pelas professoras sugere o desenvolvimento da atividade reflexiva sobre a prática pautada nas interações e mediações estabelecidas no e com o grupo de pesquisa que atuava em suas salas de aula. Assim, observamos, nas falas das professoras Luciana e Maísa, a relevância dessa interação como dispositivo para a reelaboração de suas atividades docentes, sendo considerado um processo mútuo, no qual tanto as professoras quanto o grupo tem a ganhar em termos de aprendizagem sobre a docência.

Quando eu ia ao grupo eu conseguia intervir mais, com as respostas não digo, mas com experiências, com contribuições para que o grupo se fortalecesse, para que o grupo até procurasse novos conhecimentos, alguma forma de trabalhar em sala de aula. Porque no momento que eu ia lá eu relatava a prática, porque as meninas ficavam só um dia, mas na medida da semana eu notava a mudança nas crianças e era o relato que eu levava ao grupo. Como eles modificavam, as dificuldades, as atividades propostas, o que contribuía para o grupo. Então, acho que isso era bom para o grupo, e eu sentia que isso era bem aceito lá, que os estudos ajudavam na elaboração do trabalho (Prof^a. Luciana).

Eu acho que eu não colaborei tanto no grupo, eu levei os jogos que apliquei aqui, de repente foi uma contribuição, mas eu não colaborei tanto com a minha fala, com a minha experiência, as minhas idéias. Eu apenas levei o que eu tinha feito aqui, mas o meu envolvimento foi muito bom, o que achei interessante, porque eu consegui fazer naquele ano, com ajuda, alguns circuitos na sala [...] Acho que foi um envolvimento e a partir de lá eu me estimei mais ainda para fazer alguma coisa no meu trabalho em sala de aula (Prof^a. Mara).

⁴⁵ O conceito de alternância pedagógica foi elaborado na pesquisa de Bolzan (2009b) como um movimento que permeia as categorias de análise desta pesquisa, tendo como referência a construção teórica de Ferry (2004) acerca do termo alternância. Em nosso estudo utilizaremos este conceito como um elemento categorial vinculado à categoria de atividade docente de estudo.

Essas narrativas atribuem relevância ao caráter formador do grupo, promovendo nas professoras a percepção de suas posturas como promotoras e não apenas reprodutoras de saberes. Consideram, com isso, a relação de reciprocidade que se estabelece nas relações grupais capazes de contribuir para a transformação e enriquecimento das atividades de cada sujeito envolvido nas relações. Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de grupo citado por Ferry (2004, p.38) ao afirmar que “el valor formativo de um grupo jamás se reduce a las adquisiciones cognitivas o prácticas, sino que también reside en los efectos de cambios, voluntarios o no, que afectan a los miembros del grupo⁴⁶”.

Compreendemos, com isso, que os processos formativos das professoras estão marcados por movimentos de auto e interformação, que se desenvolvem em uma estrutura espiralar, visto que, na busca pela própria formação, as docentes encontram no grupo as mediações necessárias para novas aprendizagens que as encaminham a reelaboração de seus modos de produzir a docência. Nesse processo, as professoras passam a construir novos entendimentos sobre a atividade pedagógica e mobilizam-se a refletir sobre suas práticas à luz das teorias que as fundamentam, gerando assim, situações de *alternância pedagógica*, como podemos evidenciar nas narrativas abaixo:

Eu já conhecia os níveis [de leitura e de escrita], porque quando eu fiz pedagogia na UFSM a gente já trabalhava bastante, mas na prática não. E a partir do grupo eu comecei a ver o quanto é importante, o quanto é válido para o trabalho estar sempre atenta (Prof^a. Luciana).

Tem muitas coisas da teoria, do próprio Vygotski, que quando eu li na academia, eu entendia, mas parece que a compreensão está se dando agora. Então quando ele fala da importância do falar para ti organizar o teu pensamento, como as crianças quando vão escrever elas ficam lá: “ma-ca-co” e sai aquele macaco. Então, eu acho isso fantástico e eu volto lá para o Vygotski, leio aquele aspecto, sublinho e digo: olha, está aqui o que ele estava dizendo. (Prof^a. Tânia).

Compreendemos, a partir dessas narrativas, que o processo de alternância pedagógica ocorre na medida em que as professoras passam a perceber a importância da teoria para a contextualização da prática, de modo que os conhecimentos acadêmicos ganham sentidos e significados a partir da relação com

⁴⁶ Tradução nossa: o valor formativo de um grupo jamais se reduz às aquisições cognitivas e práticas, senão que também reside nos efeitos de mudanças, voluntários ou não, que afetam os membros do grupo.

os saberes experienciais. Há deste modo, uma importante referência à valorização da teoria como meio primordial para se compreender a prática, enquanto esta permite a significação dos conhecimentos teóricos. Neste sentido, Ferry (2004) argumenta que no espaço de atuação não é possível compreender a prática se não forem utilizados referenciais teóricos necessários para se refletir sobre o processo, da mesma forma que nos centros de formação a atividade não se centra apenas na teoria, visto que também diz respeito à sua dimensão prática.

A pertinência da relação entre teoria e prática está explícita na fala da professora Tânia ao fazer referência ao seu trabalho como alfabetizadora:

A teoria é fundamental. Eu não consigo não relacionar. Elas estão muito implicadas, a teoria com a prática o tempo inteiro. Inclusive, várias vezes eu volto em livros que eu já estudei muitas vezes, como Emília Ferreiro, Piaget e Vygotski, volto para lá para procurar novos elementos que a prática está me apontando, porque é muito legal, principalmente como alfabetizadora. Tu percebes as coisas que estão escritas nos livros, no dia-a-dia, e aí eu procuro registrar esses momentos significativos dos meus alunos e vou lá para os livros (Prof^a. Tânia).

Essa colocação deixa evidente que há distintas dimensões em que a alternância pedagógica pode ocorrer, fundamentando-se não apenas na formação acadêmica, mas também na atividade prática, nas interações e mediações entre os sujeitos e nas leituras e reflexões sobre esta atividade. Desse modo, vale mencionar que:

Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas éstas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo em um sentido positivo⁴⁷ (FERRY, 2004, p.55).

Entre essas distintas mediações, as professoras atribuem relevância, principalmente, à prática como dimensão formativa que lhes possibilita um processo reflexivo coerente com suas atividades docentes, capaz de dar sentido aos conhecimentos científicos. Assim colocam as professoras:

⁴⁷ Tradução nossa: As mediações são variadas, diversas. Os formadores são mediadores humanos, o são também as leituras, as circunstâncias, os acidentes da vida, a relação com os outros...Todas estas são mediações que possibilitam a formação, que orientam o desenvolvimento, a dinâmica de desenvolvimento em um sentido positivo.

As pessoas querem ver acontecendo. Se eu disse que A mais B dá AB, as pessoas querem ver na prática, não querem mais estudar a teoria até chegarem, porque acham que é um caminho muito longo. Também não sei se é certo. Mas, acho assim, que teria que ter mais essa prática. Eu estudei isso, eu me inseri nesse meio e trabalhar, porque acho que é ali que se fazem multiplicadores de um trabalho diferente [...] Vamos imaginar que tu tenhas estudado, tens uma teoria belíssima, mas tu não vais para sala aplicar? não. “Maísa, eu vou te usar para aplicar.” O que eu ouço é isso, as pessoas não querem mais só saber do livro, que a teoria serve para isso. Se tu tens a tua teoria e tu vires aplicar e tu, a criadora da tua teoria, provar na prática que dá certo, tu mobilizas muito mais fácil do que mostrando o livro. As pessoas querem tudo comprovado (Prof^a. Maísa).

Quando tu és aluno da universidade, quando tu és acadêmico, tu sentes a diferença daquele professor que nunca foi professor de criança daquele que tinha a prática. Por isso que a D. para mim, quando eu a conheci foi o máximo, porque ela falava da prática dela e ela relacionava o tempo todo a teoria com a prática dela e aquilo me dizia assim: bom, então é possível, se ela fez então é porque é possível. Então, acho que isso está tão incorporado em mim que eu só penso em um doutorado quando estiver constituída essa minha prática (Prof^a. Tânia).

A partir das possibilidades de aproximação entre teorias e práticas, as professoras assumem-se como sujeitos de sua aprendizagem, avançando em seus conhecimentos à medida que incorporam a atividade reflexiva como pressuposto para a escolha de novas formas de produzir a docência. Essa trajetória está fortemente marcada pela necessidade do compartilhamento de conhecimentos com outros sujeitos, constituindo-se como um movimento de busca por respostas externas sobre a validade das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Nessa perspectiva, atribuímos a este movimento a denominação de *autoafirmação das concepções teórico-práticas*, a qual se configura como mais um elemento categorial vinculado à **atividade docente de estudo**. Conceituamos esse elemento como o processo vivido pelas professoras no encaminhamento de suas atividades educativas. Nesse processo, as professoras buscam no trabalho colaborativo, a partir de interações e mediações, possíveis respostas capazes de promover a autoafirmação, ou seja, a certificação de que suas concepções teóricas e práticas são válidas e coerentes com sua ação docente. Tais colocações podem ser ratificadas a partir das seguintes narrativas:

Eu sempre participei de estudos, de grupos para poder modificar a minha prática, ter novos conhecimentos, mas eu senti que favoreceu para eu ter um entendimento e uma garantia de que o que eu estava fazendo era certo. Que era

aquele caminho que eu tinha que seguir e que no grupo estava dando certo e que eu poderia continuar daquela forma (Prof^a. Luciana).

Onde tiver um parceiro diferente, um sangue novo, eu acho que o vigor é outro. É nesse sentido, é a comprovação do professor, a certeza de que o caminho que ele está seguindo é para continuar ou para recuar e retomar, porque são as duas situações. Ou tu segues, ou tu paras e revê e traça de novo. Eu acho que é para as duas coisas, para inovar e para que o professor faça uma reflexão em cima do trabalho, sobre a postura dele, sobre as atividades, sobre todo o andamento da aprendizagem, da sala, dos alunos (Prof^a. Maísa).

Essa relação em que a universidade se preocupa com a escola e tenta interferir, eu acho válida. Eu acho que é por aí, acho que tem que ver a questão prática, que tem que ver a questão teórica, tem que interferir e a partir da interferência tem que voltar para dizer ou para mostrar para o professor: “olha tu poderias fazer isso de tal jeito”. Eu acho que é assim que teria que ser a prática, um retorno para o professor (Prof^a. Mara).

Então, o que eu sentia da necessidade de voltar para o grupo, esse negócio de me autoafirmar, de poder estar em um lugar onde as concepções e os preceitos teóricos são os mesmos meus, porque eu me sinto dentro da escola como se estivesse nadando contra correnteza. O rio está fluindo para um lado e estou indo para o outro. E ao mesmo tempo isso me dá uma angústia e várias vezes eu já me deparei pensando assim: será que eu estou fazendo errado? Será que eu estou no caminho certo? [...] porque eu me sinto uma professora segura no que eu faço, mas a questão de ser a diferente, em alguns momentos te dá essa instabilidade. E quando eu estou no grupo eu me afirmo. Eu consigo ver que eu estou no caminho. Eu sei que eu sou diferente, eu sei que as minhas concepções são diferentes das minhas colegas, mas aqui [grupo] tem outras pessoas que pensam como eu (Prof^a. Tânia).

Com base nessas narrativas podemos considerar que esse processo é engendrado pelo movimento de autoformação que ocorre a partir de atividades interformativas, as quais dão a credibilidade necessária para que as professoras confiem em suas atitudes e decisões profissionais. Nesse processo, as professoras salientam a importância do trabalho no e com o grupo, o qual possibilita a tomada de consciência sobre a sua produção docente, levando-as a refletir sobre suas vivências e buscar a qualificação profissional por meio de um processo ativo e construtivo, de elaboração e reelaboração da atividade pedagógica (BOLZAN, 2009c).

A autoafirmação conta também com a necessidade de visualização de resultados positivos na prática pedagógica, capazes de validar o trabalho das professoras, levando-as ao reconhecimento de suas atividades docentes, não

apenas em nível pessoal, mas também social, ou seja, no seu reconhecimento pela comunidade escolar. Assim manifestam-se as professoras:

Eu não sei se foi a minha forma de trabalhar que eu modifiquei, garanto que foi pela participação do grupo que teve um crescimento, que eu noto que os meus alunos estão saindo cada vez mais cedo alfabetizados, a escola sempre gosta de colocar que uma das turmas que sai quase... porque não é objetivo do primeiro ano que os alunos, que todos saiam alfabetizados, mas que tenham o conhecimento da alfabetização. Então, as turmas que tem passado por mim, cada vez mais alunos saem alfabetizados, são grupos grandes de crianças que saem alfabetizadas (Prof^a. Luciana).

Tem momentos em que eu sou muito elogiada, muito admirada. Então, o secretário de educação mesmo, várias vezes ele já veio conversar comigo: “como é bom ter uma professora que está fazendo a diferença e por mais que as tuas colegas não estejam te valorizando como tu mereces, eu vejo que o teu trabalho é significativo, continues assim”. Então, isso me motiva (Prof^a. Tânia).

Consideramos, desse modo, que este processo de *autoafirmação das concepções teórico-práticas* implica o desenvolvimento da **atividade docente de estudo** do professor a partir de um processo de autorregulação de suas atividades. Processo no qual o sujeito adquire a capacidade de discernir as ações e operações necessárias para a realização de suas tarefas, possibilitando readequar sua atividade docente à medida que analisa os efeitos de seus objetivos e resultados (BOLZAN, 2009b; DAVIDOV E MARKÓVA, 1987; LEONTIEV, 1984;).

Os elementos categoriais pertinentes à **atividade docente de estudo** indicam-nos a implicação constante dos movimentos de auto e interformação no processo de aprendizagem da docência a partir do desenvolvimento de atividades de estudo entre as professoras. A autoformação acontece, assim, como um movimento de [re]elaboração pessoal dos conhecimentos apropriados ao longo da trajetória docente. Requer, por isso, um contínuo processo de reflexão individual que se enriquece e se amplia quando realizado coletivamente. A interformação caracteriza-se, por consequência, como um movimento que promove a atividade colaborativa e compartilhada, possibilitando às professoras a construção e reconstrução de suas concepções e conhecimentos acerca da atividade docente.

As considerações desenvolvidas até o momento encaminham-nos à definição da terceira categoria deste estudo, na qual passaremos a refletir sobre o processo de construção da **autonomia pedagógica** das professoras a partir de suas

narrativas acerca do envolvimento nas atividades de estudo desenvolvidas a partir das ações de ensino, pesquisa e extensão decorrentes do projeto *Cultura Escrita*.

3.3 Autonomia pedagógica

As ações autoformativas desenvolvidas pelas professoras em suas trajetórias docentes indicam a constituição da terceira categoria elencada nesta pesquisa: a **autonomia pedagógica**. Compreendemos, com base nas narrativas docentes, que esse processo decorreu, essencialmente, das relações interpessoais e, por isso, interformativas, geradas a partir do desenvolvimento do trabalho com os circuitos de atividades de leitura e de escrita vinculados ao projeto *Cultura Escrita*.

O processo autoformativo está vinculado, portanto, aos meios de orientação pedagógica engendrados pelas práticas docentes, bem como às ações, ou seja, aos modos de ser professor, constituindo, assim, o conhecimento pedagógico compartilhado. Este, por sua vez, está associado ao processo de aprendizagem da docência que se desenvolve na interação entre pares e que indica a construção de conhecimentos acerca dos saberes teóricos e conceituais, bem como do saber fazer, de forma coletiva e compartilhada (BOLZAN e ISAIA, 2006; MARCELO GARCIA, 1999).

Dessa forma, concebemos a **autonomia pedagógica** como um processo elaborado a partir da apropriação de saberes teóricos e práticos que permitem aos professores construir modos singulares de produção pedagógica⁴⁸. Esse processo demanda um trabalho coletivo e reflexivo, que encontra na atividade compartilhada o caminho para a produção autônoma e criativa. Além disso, é imprescindível entendermos que a produção das práticas pedagógicas, nessa perspectiva, não está associada a certezas absolutas em relação aos conhecimentos, mas sim, a uma postura crítica e consciente, que exige dos

⁴⁸ Produção pedagógica: compreende todas as atividades que os professores elaboram, tendo por objetivo o processo formativo de seus alunos e deles próprios. Compreende o material elaborado e organizado para o desenvolvimento das aulas, a troca de ideias e as discussões proporcionadas nesse espaço, a construção coletiva dos alunos e professores de novas compreensões sobre as temáticas aí em pauta, as orientações realizadas, entre tantas outras atividades (ISAIA, 2006, p. 357).

professores a constante reelaboração de seus saberes a cada nova aprendizagem. Assim, compreendemos que esse processo envolve duas dimensões:

A primeira indica que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário, mas envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, como um todo. O aprender, assim configurado, ocorre na relação com os pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. A segunda dimensão, demonstra que a apropriação para efetivar-se necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização das experiências vividas nos contatos externos, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas. Não se trata de reproduzir, mas fundamentalmente recombina em novas formas o que foi experienciado (BOLZAN e ISAIA, 2006, p. 496).

Há, nesse sentido, uma notável aproximação dessas dimensões com os elementos categorias pertinentes à **autonomia pedagógica**, os quais se referem ao *conhecimento pedagógico compartilhado* e ao *desenvolvimento da atividade criadora*. Ambos os elementos constituem uma trama de ações e relações nas quais a aproximação entre os saberes e os fazeres docentes convergem em sentidos e significados capazes de alavancar o processo de **autonomia pedagógica**.

Nessa perspectiva, cabe referir que o *conhecimento pedagógico compartilhado*, segundo Bolzan (2002, 2009c), diz respeito ao conhecimento elaborado pelo professor sob a influência das relações entre os saberes práticos, teóricos e conceituais. Esse processo, no entanto, não ocorre por sobreposição de saberes, mas por meio da reconstrução dos conhecimentos já existentes, implicando também, na reorganização das atividades de ensino e de estudo. Compreendemos, portanto, que esse conceito está presente nas narrativas docentes como um processo em desenvolvimento, no qual observamos a busca de orientação da docência a partir de quatro dimensões, enumeradas por esta autora da seguinte forma:

(1) o conhecimento teórico e conceitual, (2) a experiência prática, (3) a reflexão e (4) a transformação. O conhecimento teórico e conceitual se caracteriza pela epistemologia que fundamenta a prática pedagógica do professor; a experiência prática se caracteriza pelas formas de intervenção do professor, durante a ação pedagógica, bem como pela explicitação de suas idéias sobre o que propôs como situação didática, deixando revelar as idéias sobre quais pressupostos teóricos embasam sua prática; a reflexão é caracterizada pelo pensar sobre as situações de ensino propostas, interpretando as respostas dos seus alunos, como aconteceu a aprendizagem, discutindo-as com os colegas, explicitando as experiências passadas e presentes, apontando para si as possíveis transformações necessárias para o avanço do fazer pedagógico; e a transformação que se caracteriza pelo processo de apropriação (BOLZAN, 2002, p. 151).

Observamos que essas dimensões se desenvolvem em maior ou menor proporção nas atividades docentes, demonstrando que o conhecimento decorre de um processo dinâmico, o qual se apresenta por meio de distintos níveis de apropriação. Dessa forma, as narrativas a seguir expressam a relevância das atividades compartilhadas como via de reflexão e aprendizagem sobre a prática. A oportunidade de interação entre pares aparece, assim, como um suporte para a mobilização de novas formas de pensar e de conduzir a docência, bem como do conhecimento pedagógico que se estrutura, fundamentalmente, a partir das possibilidades de compartilhamento que se efetivam durante as atividades docentes.

Tu andas de lá para cá, daqui para lá e tu não consegues alcançar teus objetivos. Eu não vejo um aprendizado significativo com eles, eles não avançam. Então, isso me preocupa. Porque a gente geralmente ouve: “ah, se o aluno não aprendeu, é o professor que ainda não atingiu, o professor ainda não está trabalhando dentro do nível do aluno”. Mas, mais baixo que isso, será que é possível? Eu trabalho o mínimo. Tem alunos que não identificam vogais. E olha que eu faço trabalho com jogos, com atividades diferentes. E eu não consegui isso. E aí o que fazer? Então, essas interrogações que eu queria que alguém que esteja estudando também me ajudasse (Prof^a. Maísa).

Às vezes a gente fica sozinha, [...] a gente fica meio perdida e pelo menos tem um parâmetro, alguém que está ali avaliando, avaliando não, mas participando, e aí vai contribuindo, vai trocando experiências, essa mudança, eu acho importante (Prof^a. Luciana).

Eu sempre achei o jogo uma maneira de avançar na aprendizagem e vi também, quando ela fez [referindo-se ao trabalho de uma estagiária], eu também fazia essas coisas assim, não o jogo propriamente dito, mas experiências, coisas mais concretas que me chamam atenção, esse tipo de coisas. Mas por meio dessa menina eu vi que eu poderia fazer jogos ou eles criarem o próprio jogo e eles trocaram o jogo, porque ela fez jogo de memória, jogo de rótulos e eu fiquei pensando que dava para fazer tanta coisa e é um jogo que eles mesmos constroem, eles usam entre eles (Prof^a. Mara).

Essa experiência, aquela coisa do errar, do acertar, do trocar experiências com as colegas de grupo. O GPFOPE me fortalece muito, os estudos, de pensar a minha prática a partir do que a gente está discutindo lá. Isso é muito significativo para mim, a prática tem me mobilizado muito mesmo, [...] é o que vai me constituir como uma professora, então eu acho importante (Prof^a. Tânia).

Na sua fala, a professora Maísa coloca suas inquietações em relação aos desafios impostos à sua atividade docente. Suas considerações apontam para a necessidade do apoio, da colaboração de outras pessoas que estudam sobre o assunto e que possam contribuir para a reflexão sobre essas situações.

Compreendemos, portanto, que sua reflexão não se fundamenta apenas na discussão sobre a prática, mas também na possibilidade de aproximação dos estudos teóricos, uma vez que a professora vê na interação com os estudantes em formação a oportunidade de compartilhar novos modos de pensar sobre a docência.

As colocações da professora Luciana, sobre a oportunidade de desenvolver atividades com o auxílio do grupo, seguem essa mesma direção, apostando na interação como possibilidade de romper com a solidão pedagógica e reelaborar suas concepções teóricas e práticas a partir do compartilhamento de idéias e experiências.

Já as narrativas das professoras Mara e Tânia colocam em evidência a ideia da interação com outros sujeitos como possibilidade de reavaliação da prática, podendo validá-la ou reconstruí-la, de acordo com os novos conhecimentos pedagógicos elaborados por meio de atividades compartilhadas.

Essas narrativas deixam claro que a atividade compartilhada é para as professoras uma possibilidade de avaliar suas ações, de refletir sobre elas a partir do intercâmbio de experiências, o qual viabiliza novas estruturações. O *conhecimento pedagógico compartilhado* constitui-se, assim, como um processo que decorre das transformações do sujeito ao reconstruir suas compreensões acerca das aprendizagens desenvolvidas. “Há uma reorganização permanente das informações trazidas pelos sujeitos participantes, de maneira que todos compartilhem das ações e atividades durante a interação, apropriando-se delas” (BOLZAN, 2002, p.152).

A atividade compartilhada é compreendida, assim, como via de reflexão e transformação da prática docente. Nessa perspectiva, a atividade não se dá por simples acúmulo de novas experiências apreendidas nas relações interpessoais, mas como um processo de reelaboração dos antigos conhecimentos que vão sendo enriquecidos à medida que as situações de aprendizagem geram novos modos de pensar e de produzir a docência.

Assim, a construção do conhecimento pedagógico compartilhado vai se fazendo passo a passo, a partir dos conhecimentos individuais das participantes, ao longo de sua vida profissional, no contexto de seu ambiente pedagógico e social, orientando o processo de transformação e de apropriação, não só do conhecimento, como de sua estrutura, implicando a produção de novidades. E, nessa perspectiva, a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal envolve o ajustamento e a reelaboração entre o que o indivíduo traz e o que é capaz de captar e

apreender da atividade coletiva, no grupo, favorecendo essa construção compartilhada (BOLZAN, 2002, p. 154).

Nessa perspectiva, a atividade compartilhada é identificada pelas professoras como um aspecto positivo para a construção do conhecimento pedagógico. As narrativas abaixo colocam em destaque o papel do grupo como dispositivo desta atividade, no desenvolvimento do projeto *Cultura Escrita*, constituindo-se num lugar de compartilhamento de experiências e de conhecimentos, de incentivo à reflexão e à transformação da prática docente.

Ah, era muito bom, a gente se dava muito bem, tinha o mesmo pensamento, a gente discutia muitas coisas. Quando não dava para eu ir ao grupo tinha um momento na sala de aula que a gente parava para conversar, interagir (Prof^a. Luciana).

Eu avalio que houve muito interesse, como eu estava interessada neste projeto eu senti que quem veio me auxiliar também cresceu, também me ajudou. Não vou dizer que sobrou para mim, todas me ajudaram. Eu senti um engajamento de todo o grupo, eu acho que elas sentiram a mesma coisa que eu senti. Elas pegaram junto (Prof^a. Mara).

Eu acredito que no grupo, depois da aplicação dos jogos, houve uma troca de ideias. Olha, aconteceu isso, com relação ao encontro anterior, eu acho que isso era interessante o professor ouvir, essa troca de experiências com os outros (Prof^a. Maísa).

Eu acho que eu aprendi muito com o grupo indo lá e eu acho que aprendi muito com a psicóloga, com a K., porque ela tinha outro olhar em relação a alguns aspectos que eu não tinha me dado conta. Então quando ela veio com a abordagem sobre a sexualidade, aquilo me ajudou muito, porque é uma temática que causa uma certa inquietação. Como trabalhar? Até onde posso ir? E eu acho que ela contribuiu muito, hoje eu vejo que eu trabalho com essa temática de outra forma, tendo em vista o que a gente trocou de experiências. Eu via que a gente fazia um trabalho bem compartilhado. Nenhuma de nós assumia o papel da professora. Todas com seu jeito diferente estavam lá auxiliando as crianças e isso contribuiu para que fosse muito significativo. Tanto eu senti, como as crianças, porque eles até hoje perguntam: “quando é que as outras profes vão lá de novo?” (Prof^a. Tânia).

Essa atividade reflexiva e transformadora se fez presente nas narrativas docentes como um processo colaborativo, no intercâmbio de experiências e conhecimentos teóricos e práticos que se materializaram no entrelaçamento das vozes que ocuparam esse espaço de compartilhamento. Nesse sentido, compreendemos que a reflexão sobre esses conhecimentos ativa um processo

circular, no qual os antigos conceitos são reelaborados em uma nova estrutura capaz de gerar mudanças qualitativas na prática (McEWAN, 1998).

As professoras passam, assim, a assumir essa dinâmica de aprendizagem na elaboração de suas práticas pedagógicas, incorporando os pressupostos do trabalho colaborativo em suas atividades docentes. As narrativas a seguir evidenciam as formulações teóricas e práticas subjacentes às suas posturas docentes, as quais demonstram que a atividade ativa, criativa e colaborativa constitui-se como fundamento para a construção do conhecimento.

Nos dois primeiros circuitos de jogos, as crianças não pararam, eles não ouviram. Eles não ouviam nem eu, quanto menos as gurias, as colegas que eram novas. Mas, aos poucos, eu fui trabalhando com eles a necessidade deles serem parceiros, de compartilhar um com o outro as experiências que tinham. Quem sabia auxiliava aquele que tinha mais dificuldade. A questão dos valores, que eles tinham muito problema com relação a isso, a agressividade. Aos poucos eles foram entendendo o que era ser parceiro de um jogo, de uma atividade. Quando chegou ao final do ano a turma estava transformada. Qualquer pessoa que passasse na minha sala não acreditava que eram aqueles alunos do início do ano (Prof^a. Maísa).

O elemento destaque para mim do projeto é essa questão da troca que a gente tem no grupo, a troca de conhecimentos, a troca de ideias, a troca de atividades. Olha, eu fiz tal coisa, eu montei tal jogo e se trocar. Quantos jogos eu já criei em cima do que vocês trouxeram e que vocês já criaram e eu já recriei e já fiz outros, ou já fiz igual e na hora de jogar saiu um jogo diferente que eles inventaram, botaram um nome diferente (Prof^a. Tânia).

Essas falas demonstram que as possibilidades de compartilhamento de ideias e conhecimentos sobre a atividade pedagógica viabiliza às professoras a experimentação de novas formas de produzir a prática docente. Por conseguinte, esse processo é desenvolvido com maior autonomia e segurança, pois tem sua base construída em uma atividade coletiva, validada no e com o grupo. Para tanto, essa dinâmica de aprendizagem requer envolvimento mútuo, disposição para aprender e se desenvolver a partir da interação com outros sujeitos, sejam eles professores ou alunos.

Esse processo dirige-se, assim, ao segundo elemento pertinente a esta categoria, que diz respeito ao *desenvolvimento da atividade criadora*. Juntos, conhecimento pedagógico compartilhado e atividade criadora configuram-se como elementos promotores da **autonomia pedagógica**, a qual viabiliza aos professores

a produção do trabalho docente com maior segurança e consciência sobre seus limites e possibilidades.

Nessa perspectiva, o *desenvolvimento da atividade criadora* constitui-se como um elemento que está presente nos relatos das professoras à medida que elas anunciam as possibilidades de criação que foram se desenhando em suas práticas com base na construção compartilhada de conhecimentos pedagógicos. As professoras demonstram, dessa forma, maior segurança para expressar suas posturas pedagógicas, tendo progressiva consciência dos pressupostos teóricos e epistemológicos que as orientam na produção e reelaboração dos saberes inerentes à prática docente.

A atividade criadora, na perspectiva vygotskiana, fundamenta-se na reelaboração de elementos das experiências passadas, tornando o sujeito capaz de modificar o presente com o olhar direcionado para as situações futuras. Pressupõe, por isso, a atividade reprodutora, que está associada à ideia de repetição das experiências apropriadas, as quais permitem ao indivíduo a transformação das estruturas já formadas em novas estruturas que servem de suporte para a atividade criadora. Nesse processo, a imaginação é considerada o fundamento desta atividade, viabilizando todo tipo de criação humana. Desse modo, “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia” (VYGOTSKI, 2009, p. 22).

A base da atividade de imaginação está alicerçada nas percepções externas e internas dos indivíduos em relação às suas experiências. O processo de reelaboração desse material incorporado no decorrer das experiências promove dois elementos fundamentais ao seu desenvolvimento: a dissociação e a associação das impressões percebidas durante as experiências. A dissociação diz respeito à fragmentação das impressões, conservando os elementos mais relevantes e modificando-os de acordo com as percepções internas. “Esse processo é de extrema importância em todo o desenvolvimento mental humano; ele está na base do pensamento abstrato, da formação de conceitos” (VYGOTSKI, 2009, p. 36). Já a associação caracteriza-se pelo agrupamento dos elementos dissociados e modificados, compondo um novo conjunto de esquemas incorporados.

Consideramos, com isso, que a atividade criadora se desenvolve em um processo cíclico, de constante recombinação de elementos gerados pelas

experiências socioculturais. Esse processo é engendrado pelas necessidades humanas de adaptação ao meio social, as quais servem como estímulo, como motivação para a atividade da imaginação (VYGOTSKI, 2009).

Esses pressupostos teóricos nos levam a compreender a atividade criadora como um processo que está implicado no exercício da docência, possibilitando ao professor reconstruir-se constantemente de acordo com suas experiências pessoais e interpessoais, com seus erros e acertos, com suas leituras e práticas cotidianas. Nesse sentido, o *desenvolvimento da atividade criadora* é anunciado nas narrativas docentes como um processo contínuo e inesgotável, no qual as professoras demonstram uma progressiva consciência e responsabilidade sobre suas ações, confiando a si maior autonomia em relação a sua atividade pedagógica.

Esse processo está evidente na fala da professora Máisa ao relatar como suas leituras e experiências práticas contribuem para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas.

Eu não sigo um autor para me basear na minha prática, não. Eu fui fazendo por aquilo que eu fui ouvindo, pelas minhas experiências e pelas leituras. Mas, eu não tenho, se é só Emilia Ferreiro, se é a Ana Teberosky, se são coisas do Vygotski. Não, eu tento juntar tudo que eu tenho de leituras e traçar um caminho. Eu acho que da forma como eu conduzi está dando certo. Não quer dizer que eu não possa mexer. Essa coisa do criar, do envolver, de inserir eles sempre dentro de um contexto, é o que eu procuro fazer (Prof^a. Máisa).

Nessa narrativa é possível perceber que o processo criador não se limita à apropriação de determinados elementos, estagnando-se em certezas absolutas, mas caracteriza-se, isto sim, como um movimento de constante busca de referenciais capazes de subsidiar a atividade docente. Consideramos, portanto, que a atividade criadora viabiliza a construção do conhecimento pedagógico, “pois é através da reorganização das experiências presentes e passadas que o indivíduo poderá transformar o conhecimento pedagógico atual em um novo conhecimento desta natureza” (BOLZAN, 2002, p. 61).

A narrativa da professora Tânia também expressa o *desenvolvimento da atividade criadora* a partir de elaborações conceituais que lhe dão a segurança necessária para defender seu posicionamento profissional e garantir sua **autonomia pedagógica** frente às exigências institucionais:

Então, assim, nas reuniões pedagógicas sempre eu apresento: olha, estou fazendo tais e tais atividades e estou fazendo de tal e tal jeito, porque os meus aportes teóricos me dizem que eu tenho que caminhar por essa direção. Então, eu deixo isso muito claro, estou trabalhando texto na minha sala de aula, estou mostrando o que é parágrafo, estou trabalhando a pontuação, mas estou fazendo de tal e tal jeito. O lúdico não vai deixar de estar presente porque são os meus preceitos teóricos. [...] Então, eu vejo que eu tenho essa autonomia e vejo que de certa forma está tranquilo (Prof^a. Tânia).

Nessa perspectiva, é importante considerarmos que a autonomia anunciada pela professora não pode ser associada ao isolamento e repetição de hábitos e rotinas escolares, mas sim ao desenvolvimento de atitudes e habilidades pedagógicas. Tal possibilidade motiva o professor a criar e renovar constantemente sua atividade docente à medida que aprende sobre seu trabalho e elabora suas compreensões por meio de um processo reflexivo sobre a prática. E ainda, nas palavras de Contreras (2002, p.202-203):

Enquanto significado de um processo de busca e construção permanente, caso se queira ultrapassar o sentido limitado de autonomia virtual, é necessário que esta contínua busca esteja alimentada pela análise da própria prática, das razões que sustentam as decisões e dos contextos que as limitam ou condicionam. Ultrapassar os limites que as circunstâncias da prática impõem para sua compreensão é uma condição necessária para a ampliação da autonomia profissional, para que o espaço de preocupações e decisões não se encontre limitado pela experiência presente do que hoje é a prática escolar, mas que possa ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é. Uma autonomia madura requer um processo de reflexão crítica no qual as práticas, valores e instituições sejam problematizados.

Compreendemos, ainda, que o processo reflexivo indicado anteriormente não se constitui apenas pela análise da experiência prática, mas carrega consigo os subsídios teóricos que sustentam estas práticas. Estes, por sua vez, colaboram na construção e reconstrução das significações que o professor atribui à sua atividade pedagógica. As narrativas abaixo elucidam estas afirmações:

Eu faço leituras e baseado nisso, eu não gosto de levar nada pronto. Eu procuro criar textos com eles. Baseado no que a gente constrói, eu crio a interpretação, eles argumentam. Eu trabalho coletivo, trabalho em grupo, trabalho individual, porque eu acho que eles precisam de um momento só para eles. Eu sinto que eles têm também essa necessidade desse espaço que é só deles (Prof^a. Maísa).

O que me guia sempre, Emilia Ferreiro, Ana Teberoski, Piaget, Vygotski. Os estudos da própria D., que contribuem tanto com a prática da gente, eu sigo mais essa linha construtivista, a questão da interação grupal, que faz parte da

minha dissertação e que eu entendo como super significativo na questão da leitura e da escrita, poder compartilhar hipóteses. A questão da escrita espontânea da criança, ela poder refletir [...] (Prof^a. Tânia).

A atividade criadora, na perspectiva apresentada neste estudo, decorre de um processo de reelaboração e de recombinação de experiências passadas com os novos conhecimentos apropriados, possibilitando ao sujeito a construção de significados, tendo em vista suas necessidades e interesses. Nesse processo, além do apoio em leituras e reflexão sobre a prática pedagógica, o compartilhamento e a interação grupal aparecem como elementos relevantes para o *desenvolvimento da atividade criadora*. Assim, expressam as professoras ao narrarem suas aprendizagens no trabalho com o grupo que desenvolvia o projeto Cultura Escrita em suas turmas:

Os interesses eram esses mesmos, era aprender mais, me fazer sentir mais segura para poder fazer uma coisa diferente. Eu acho que essa coisa diferente aconteceu, porque a gente fez na sala, eu tenho vontade de fazer, vou fazer de novo, me estimulou a criar mais coisas. (Prof^a. Mara).

Eu dava jogos, mas não tinha tanto cuidado, talvez de trabalhar as dificuldades, as habilidades. Os jogos tinham um objetivo só e aí com a prática dos jogos eu senti que a gente podia trazer mais coisas e mudar, estruturar mais o jogo (Prof^a. Luciana).

Então, o compartilhamento que há no grupo, isso para mim é a coisa que mais marca. É a questão mais marcante, é o quanto a gente se envolve, o quanto a gente aprende e claro que talvez esse aprendizado também se dê muito porque eu estou disposta a isso. Eu estou sempre muito aberta ao que vocês estão trazendo e percebo isso também com vocês, quando vocês iam na minha sala de aula, eu via como vocês me perguntavam coisas e queriam saber coisas. Nossa, que legal, como a gente está construindo juntos elementos novos (Prof^a. Tânia).

O que me incomoda é o barulho sem produção, sem uma meta. Agora, aquele barulho de envolvimento, de construção, de parceria entre eles, isso é ótimo. A gente vê tanta coisa. Eu, às vezes, enquanto eles vão fazendo essas trocas, eu passo de grupo em grupo só analisando, eu não falo nada e depois que eu vou interagir com eles nos grupos. Ah, mas a profe viu que estava acontecendo isso, mas porque que vocês não fizeram isso. Então, a gente aprende muita coisa, coleta muitos dados, mas tem que estar atento para isso (Prof^a. Maísa).

Compreendemos, a partir dessas narrativas, que os interesses e as motivações desenvolvidas em situações de aprendizagem são capazes de promover novos e inúmeros modos de reflexão e de criação sobre a prática. Assim, a abertura

e disposição para o diálogo, para a negociação e aceitação de diferentes pontos de vista, bem como para expressão e apropriação de distintos conhecimentos, desenvolvem na atividade docente um processo de reflexão coletiva e compartilhada capaz de gerar progressos e modificações nas produções grupais. Configura-se, portanto, como “um processo de abandono de um empirismo ingênuo em direção ao conhecimento pedagógico, constituído através de um processo de análise crítica entre diversas e diferentes ideias e fatos da realidade” (BOLZAN, 2002, p.154).

Nesse sentido, o trabalho colaborativo contribui, principalmente para a motivação de aprendizagens docentes, nas quais se ampliam as perspectivas sobre a atividade pedagógica, levando as professoras a reconhecerem suas potencialidades. O *desenvolvimento da atividade criadora* se dá, portanto, a partir de um processo de ativação das zonas de desenvolvimento proximal das professoras. Esse processo se realiza essencialmente por meio de atividades mediadas e possibilita que cada sujeito avance em direção ao seu nível de conhecimento potencial, conseguindo assim, desenvolver ações que até então não eram possíveis de serem desenvolvidas de forma autônoma e consciente.

Desse modo, as professoras anunciam uma crescente segurança para desenvolver as atividades em circuito sem o auxílio contínuo do grupo em suas turmas. Mesmo que esse movimento ainda ocorra de forma incipiente, já demonstra que as docentes estão experimentando seus limites e possibilidades e, com isso, criando novas estratégias com base nos conhecimentos apropriados. Esse processo é elucidado pelas narrativas a seguir:

Eu sinto um pouco de dificuldade para trabalhar a diversidade com todos, então a gente vai trocando, como a gente fazia, os grupos. Então, sozinha é difícil de acompanhar os quatro grupos, mas eu vou tentando trocar e às vezes eu introduzo o jogo no coletivo, eu explico uma atividade, por exemplo, a força, a gente faz coletivamente, com todo grupo só eu e depois a gente vai separando por mesas. Então, as poucos eu vou tendo um pouco de dificuldade porque como eu estou sozinha é difícil de trocar, mas eles tem a sequência de troca de jogo, eles sabem que eles tem uma atividade e que depois que eles passarem por aquela eles vão ter outro tipo de atividade. Então é só o cuidado para ver as atividades que vão acrescentando, que vão modificando (Prof^a. Luciana).

Eu faço porque eu gosto, porque eu acredito e porque eu acho que isso dá resultados. Mesmo com esses que eu ainda não consegui, eu acredito que eles vão chegar lá. Eles vão crescer, no nível deles, no ritmo deles, mas eles vão. Então, assim, eu faço. Mesmo que vocês não estejam ali, eu faço, eu trabalho, do meu jeito (Prof^a. Maísa).

Consigo desenvolver as atividades em circuitos e até a questão deles criarem o jogo e eles trocarem o jogo criado. Tem o momento que eu levo o jogo e tem o momento que... agora a gente está em um momento em que, para mudar um pouquinho, eles estão criando os jogos (Prof^a. Mara).

No caso da professora Tânia, que já apresenta uma trajetória maior com as atividades de circuito e no trabalho colaborativo com o grupo de pesquisa, pois está a mais tempo participando do GPFOPE, percebemos que a desenvolvimento da atividade docente de estudo se define em um nível mais elaborado. Desse modo, seus estudos e pesquisas a estimulam a uma **autonomia pedagógica** capaz de desenvolver a atividade criadora em etapas mais avançadas, por meio de reelaborações conceituais. A exemplo disso, apresentamos a seguinte narrativa:

As testagens fazem parte do meu cotidiano, eu estou sempre fazendo testagens. Até já reformulei em cima da testagem criada pela Ferreiro e que depois a D. veio a organizar também. Então, a gente vai criando estratégias em cima da teoria, vai reelaborando aquilo ali e que vai ajudando muito na prática (Prof^a. Tânia).

Essa colocação nos remete à imagem de professor como pesquisador de sua própria prática, ou seja, um profissional que compreende o trabalho docente como lugar de investigação e de produção de saberes a partir de suas construções teóricas e práticas. Assim, entendemos como atitude investigativa a disposição para analisar a atividade docente de forma crítica e sistemática, objetivando a compreensão da prática pedagógica com base em teorias que possibilitem a produção de novos questionamentos e representações sobre o próprio trabalho (STENHOUSE, 1998).

Acrescentamos a essas considerações a concepção de “practicum reflexivo” proposta por Schön (1997), na qual considera que a atividade reflexiva vai muito além da possibilidade do professor falar sobre sua prática, pois, muitas vezes, há divergências entre os discursos e as ações. Segundo seu entendimento, o “practicum reflexivo” se desenvolve a partir de observações e registros da prática, por meio dos quais o professor pode compreender que suas ações se fundamentam, em alguns casos, em teorias contraditórias àquelas que declara utilizar.

Esse processo de reflexão sobre a prática torna possível o confronto entre os saberes e as ações docentes e se desenvolve com base em três dimensões: a primeira diz respeito à compreensão de como se dá apropriação do conhecimento

pelo estudante; a segunda refere-se às relações interpessoais na atividade educativa, ou seja, às compreensões e respostas dos professores em situações de interação com os estudantes; a terceira corresponde à dimensão burocrática da prática, isto é, a como se desenvolve o trabalho do professor na escola e como ele busca a liberdade necessária à atividade reflexiva (SCHÖN, 1997).

Assim, consideramos que a **autonomia pedagógica** se constitui na atividade investigativa e, por consequência, reflexiva, a qual exige do professor a constante elaboração e reelaboração de princípios teóricos e práticos que possam fundamentar o exercício profissional, promovendo a coerência entre os discursos e as práticas docentes.

Com base nas narrativas apresentadas, percebemos que essa categoria se constrói, essencialmente, por um processo marcado pelo *compartilhamento de conhecimentos pedagógicos*, bem como pela capacidade de *desenvolvimento da atividade criadora*. Tal processo envolve os movimentos de auto e interformação como dimensões inter-dependentes, visto que o *desenvolvimento da atividade criadora* constitui-se como uma ação autoformativa que mobiliza processos intrapessoais de apropriação e reconstrução interna de esquemas conceituais que vão se formando ao longo da aprendizagem docente. Essa dinâmica se desenvolve à medida que acontece a construção do *conhecimento pedagógico compartilhado* inerente às atividades interformativas, marcadas pela colaboratividade e pela reflexão coletiva acerca da prática pedagógica.

Nesse sentido, a **autonomia pedagógica** caracteriza-se como uma propriedade capaz de conferir às professoras a gradativa confiança em suas ações docentes, possibilitando com isso, a produção de novos modos de pensar e de desenvolver a atividade pedagógica, consolidados com posturas mais autônomas, críticas e reflexivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES E (IN)CONCLUSÕES

O objetivo ao qual nos dedicamos neste estudo centrou-se em compreender que movimentos formativos foram produzidos pelas professoras alfabetizadoras a partir do envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão e como eles repercutiram na aprendizagem da docência. Desse modo, nosso intuito era identificar a constituição desses movimentos dentro de um contexto motivador da atividade docente de estudo gerado pelas ações e inter-relações entre estas atividades. Buscamos, assim, compreender a repercussão desses movimentos na aprendizagem docente das alfabetizadoras acerca do processo de construção da leitura e da escrita.

Para tanto, contamos com um conjunto de narrativas selecionado a partir das entrevistas com quatro professoras alfabetizadoras vinculadas ao GPFOPE e participantes do projeto *Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola*. Essas narrativas nos possibilitaram visualizar recorrências significativas entre as falas, as quais direcionaram a organização das três categorias de análise: a **aprendizagem docente reflexiva**, a **atividade docente de estudo** e a **autonomia pedagógica**.

A **aprendizagem docente reflexiva** configurou-se, assim, como uma dimensão implicada na formação profissional, a qual pressupõe o entendimento da atividade formativa como um processo permanente gerado por motivos e necessidades vinculadas à ação docente. Nesse processo, o sujeito que se forma considera-se um aprendiz, tendo consciência de sua incompletude e da pertinência da aprendizagem docente como meio de desenvolvimento pessoal e profissional. Consideramos, portanto, que a aprendizagem da docência se corporifica a partir das trajetórias profissionais das professoras e de suas concepções sobre ensinar e aprender, assumindo, no processo, a atividade reflexiva como elemento fundamental à produção de conhecimentos profissionais e pedagógicos (BOLZAN, 2002).

A **atividade docente de estudo**, por sua vez, está vinculada aos meios, ou seja, às ações e operações desenvolvidas pelas professoras, bem como aos processos mentais elaborados a partir das necessidades e interesses que as mobilizam a aprender sobre a docência alfabetizadora, neste caso específico. Compreendemos, assim, que essa atividade se define como uma dinâmica formativa

à medida que se constitui como via de desenvolvimento profissional gerada a partir do envolvimento das professoras em atividades de ensino, pesquisa e extensão, direcionadas à aprendizagem sobre os processos de construção da leitura e da escrita, a qual se configura como necessidade e interesse comum entre as docentes. Essa dinâmica envolve, necessariamente, processos inter e intrapessoais, os quais atribuem à atividade um caráter essencialmente social, decorrente de situações de comunicação e de colaboratividade capazes de promover formas superiores de desenvolvimento (LEONTIEV, 1984; VYGOTSKI, 2007).

Nesse sentido, a **autonomia pedagógica** consolida-se no desenvolvimento das duas primeiras categorias. Podemos considerá-la, dessa forma, como um produto da atividade formativa, entendido aqui, não como resultado final, mas como um processo, a mola propulsora para novas elaborações teóricas e práticas. Nesse processo, o trabalho compartilhado e reflexivo está implicado como suporte para a construção do conhecimento pedagógico (BOLZAN, 2002), do mesmo modo que a imaginação e as experiências individuais servem como fundamento para o desenvolvimento da atividade criadora (VYGOTSKI, 2009). Assim, esse percurso formativo possibilita aos professores a produção de posturas docentes mais críticas e autônomas, conscientes de seu inacabamento e de seu caráter ativo e transformador da atividade pedagógica.

Compreendemos, portanto, que as categorias abordadas neste estudo configuram-se como dimensões intrinsecamente relacionadas, constituindo um processo de produção da identidade docente que possibilita às professoras qualificarem sua formação à medida que constroem e reconstroem conhecimentos pertinentes à atividade educativa. Compartilhamos por isso, da compreensão de identidade proposta por Nóvoa (1992, p.16) ao afirmar que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Visualizamos, assim, essas três categorias como processos circulares e interconectados, impulsionados por um movimento espiralar, o qual conduz as atividades docentes a níveis superiores de desenvolvimento, nos quais a apropriação de novos conhecimentos levam à transformação da prática (BOLZAN, 2002).

A partir desse entendimento, consideramos necessário desenvolver maiores considerações acerca da dinâmica envolvida nos processos apresentados

anteriormente, o que nos remete à retomada das questões de pesquisa desenvolvidas nesse trabalho.

A reflexão sobre a primeira questão – *Que movimentos formativos são produzidos por professoras a partir da interação na tríade ensino, pesquisa e extensão?* – nos encaminha à confirmação da existência de dois movimentos implicados no processo de busca, desenvolvimento e concretização da atividade docente de estudo, ou seja, os movimentos de auto e interformação. Esses se constituem, respectivamente, por ações, necessidades e motivações pessoais direcionadas à qualificação docente, bem como por atividades interpessoais, nas quais as professoras se envolvem, buscando apoio para o aperfeiçoamento de sua formação profissional.

Desse modo, o movimento de autoformação é elucidado na categoria de **aprendizagem docente reflexiva** por meio de narrativas que apresentam as trajetórias delineadas pelas professoras durante a construção da docência. Essas representaram, por sua vez, o processo de produção de identidades alfabetizadoras, marcadas por posturas aprendentes, ou seja, pela consciência do inacabamento e pela condição de aprendizes, na qual as professoras se colocam durante este processo. As ações autoformativas caracterizam-se, assim, pelo movimento de busca do desenvolvimento pessoal e profissional gerado por necessidades e motivações individuais pertinentes à atividade educativa.

Nessa perspectiva, o movimento de interformação decorre das situações de trabalho colaborativo com colegas de profissão, nas quais as professoras se envolvem com o objetivo de ampliar e qualificar seus conhecimentos pedagógicos. Além disso, a relação ensino-aprendizagem também é percebida como um processo recíproco de construção do conhecimento, no qual aquele que ensina aprende, do mesmo modo que, aquele que aprende também ensina ao aprender. As ações interformativas desenvolvem-se, portanto, no compartilhamento de saberes e fazeres que possibilitam às professoras promoverem suas aprendizagens docentes.

Já na categoria da **atividade docente de estudo**, o movimento de autoformação organiza-se a partir da necessidade de superação da solidão pedagógica marcada por diferentes intensidades nas narrativas das professoras. As ações autoformativas desenvolvem-se, assim, a partir da necessidade de transformar rotinas escolares alicerçadas no senso comum, na ausência de atividades dialógicas e reflexivas entre os educadores. Por conseguinte, esse

processo incita a procura por novas oportunidades de formação, que se concretizam no movimento de alternância, o qual, segundo Ferry (2004), indica a importância de aproximações e distanciamentos dos espaços de produção da docência para poder, a partir deste movimento, reorganizar-se. Em suas palavras, “aquél que se forma encontrar su forma, transformarse con su propia dinámica, su propio desarrollo”⁴⁹ (FERRY, 2004, p. 94).

A interformação transcorre, portanto, das ações e operações desenvolvidas pelas professoras na intenção de atender as necessidades e interesses gerados durante o trabalho docente. O envolvimento em atividades interpessoais promovidas pela relação entre a universidade e a escola e, mais especificamente, as interações e mediações geradas pelas situações de aprendizagem grupal, serviram como importantes ações interformativas que possibilitaram às professoras o desenvolvimento da atividade docente de estudo.

A categoria **autonomia pedagógica**, por sua vez, vincula a autoformação aos resultados da própria formação (MARCELO GARCIA, 1999). A atividade criadora aparece, assim, como produto das ações auto e interformativas, gerando entre as professoras, posturas autônomas, críticas e conscientes acerca de suas atividades docentes. Esse processo é marcado, nessa categoria, pela apropriação de saberes e fazeres que mobilizam as professoras a uma atuação profissional mais ativa e segura em relação aos seus limites e possibilidades.

A interformação, nesse caso, exerce um papel fundamental à autoformação, visto que o desenvolvimento da atividade criadora está intimamente relacionado ao processo de construção do conhecimento pedagógico compartilhado. Esse processo tem suas bases alicerçadas no trabalho colaborativo e no compartilhamento de saberes teóricos e práticos sobre a atividade pedagógica, sendo evidenciado nas narrativas das alfabetizadoras como oportunidade de reflexão coletiva e transformação da prática a partir da assimilação de novos referenciais sobre a atividade docente.

Com base nessas considerações, compreendemos que as ações de auto e interformação não podem ser concebidas como movimentos estanques, mas sim como processos indissociáveis capazes de gerar atividades formativas mais elaboradas e promotoras do desenvolvimento pessoal e profissional docente.

⁴⁹ Tradução nossa: aquele que se forma encontrar sua forma, transformar-se com sua própria dinâmica, seu próprio desenvolvimento.

Consideramos que esses movimentos formativos são inter-relacionados e impulsionadores das categorias desta pesquisa, possibilitando a construção gradativa do caráter de atividade docente de estudo às atividades de ensino, pesquisa e extensão nas quais as professoras estão envolvidas.

A segunda questão motivadora deste estudo – *Qual a repercussão dos movimentos formativos no processo de aprendizagem docente no contexto da alfabetização?* – nos incita a retomar alguns elementos recorrentes ao longo das três categorias abordadas neste estudo.

O primeiro diz respeito ao valor atribuído pelas professoras à prática pedagógica como via de aprendizagem da docência. No desenvolvimento de cada categoria de análise foram destacadas considerações que nos indicam que essa prática é percebida pelas docentes como o lugar de construção e reconstrução dos saberes docentes, atribuindo à teoria a importância que por si só não teria, mas que ganha sentido e significado quando relacionada a contextos e situações geradas pela atividade educativa.

Nesse sentido, a prática pedagógica foi destacada como elemento que mobilizou as professoras à busca de qualificação da docência, que pudesse dar conta das necessidades e interesses que emergiram durante a atuação profissional. Ela foi lembrada, também, como o espaço no qual se torna possível desenvolver a alternância pedagógica, uma vez que os fazeres docentes geram novos significados aos saberes apropriados durante a formação. Além disso, a prática pedagógica foi considerada como incentivo para o trabalho colaborativo e compartilhado, ou seja, um laboratório de aprendizagem, no qual as experiências geradas em situações de aula mobilizam os sujeitos envolvidos a agir e interagir frente aos desafios lançados, a confrontar hipóteses, a intercambiar ideias, a compartilhar conhecimentos, construindo e reconstruindo saberes e fazeres pertinentes à atividade docente.

Consideramos, assim, que a prática pedagógica se constitui como importante elemento para o desenvolvimento da atividade docente de estudo, visto que é durante a atividade prática que são desenvolvidas as reflexões necessárias para se compreender efetivamente a teoria e se pensar sobre a atividade docente de forma significativa e adequada aos interesses provenientes da atuação profissional. Nesse sentido, concordamos com as colocações de Bolzan (2002, p. 157) ao referir que “refletir sobre a prática, necessariamente, implica pensar sobre qual epistemologia a

sustenta, quais teorias estão subjacentes a esta prática, pois, mesmo que implícitas, tais teorias permeiam nossas escolhas e ações sobre o fazer pedagógico”.

Essas colocações nos remetem ao segundo elemento que permeia as categorias de análise, ou seja, a atividade reflexiva. Tal atividade compõe as narrativas docentes como uma ação desenvolvida à medida que as professoras deixam transparecer que se colocam a refletir na e sobre a prática docente (SCHÖN, 1997).

Assim, uma das dimensões da atividade reflexiva refere-se ao processo no qual as professoras passam a pensar sobre suas experiências docentes, podendo reconstruí-las quando se tornam conscientes de suas ações. Além disso, é considerada como elemento pertinente à tomada de decisões sobre as mediações e concepções acerca da atividade docente, presente nas narrativas ao expressarem seus modos de pensar e de conduzir as ações pedagógicas. A atividade reflexiva aparece, ainda, como suporte para a aproximação entre os conhecimentos teóricos e os saberes da prática, possibilitando às professoras refletirem sobre suas experiências pedagógicas à luz das teorias apropriadas durante a formação docente. Logo, essa atividade é considerada, nas narrativas, como um processo enriquecedor e transformador da ação docente quando desenvolvido em situações de interação e compartilhamento entre pares.

Compreendemos, portanto, que a atividade reflexiva se caracteriza como um elemento inerente à atividade docente de estudo, capaz de promover a construção e reconstrução dos saberes docentes. Trata-se, por isso, de um processo reflexivo de constante reelaboração do conhecimento, desenvolvido de forma individual ou coletiva, possibilitando ao professor atuar como investigador de sua prática e produzir saberes relativos à atuação docente (BOLZAN, 2002).

Por fim, o terceiro elemento destacado pelas professoras refere-se à atividade colaborativa, a qual permeia as narrativas docentes no decorrer das três categorias exploradas. A explicitação dessa atividade possibilitou-nos compreendê-la como um processo realizado por meio de interações e mediações, conceitos essenciais ao desenvolvimento da aprendizagem docente, quando associados à construção do conhecimento pedagógico das alfabetizadoras.

Nesse sentido, a atividade colaborativa é compreendida nas falas das professoras como meio de contato e apropriação de novos modos de produzir a docência, possibilitando às docentes ativarem suas ZDPs à medida que se

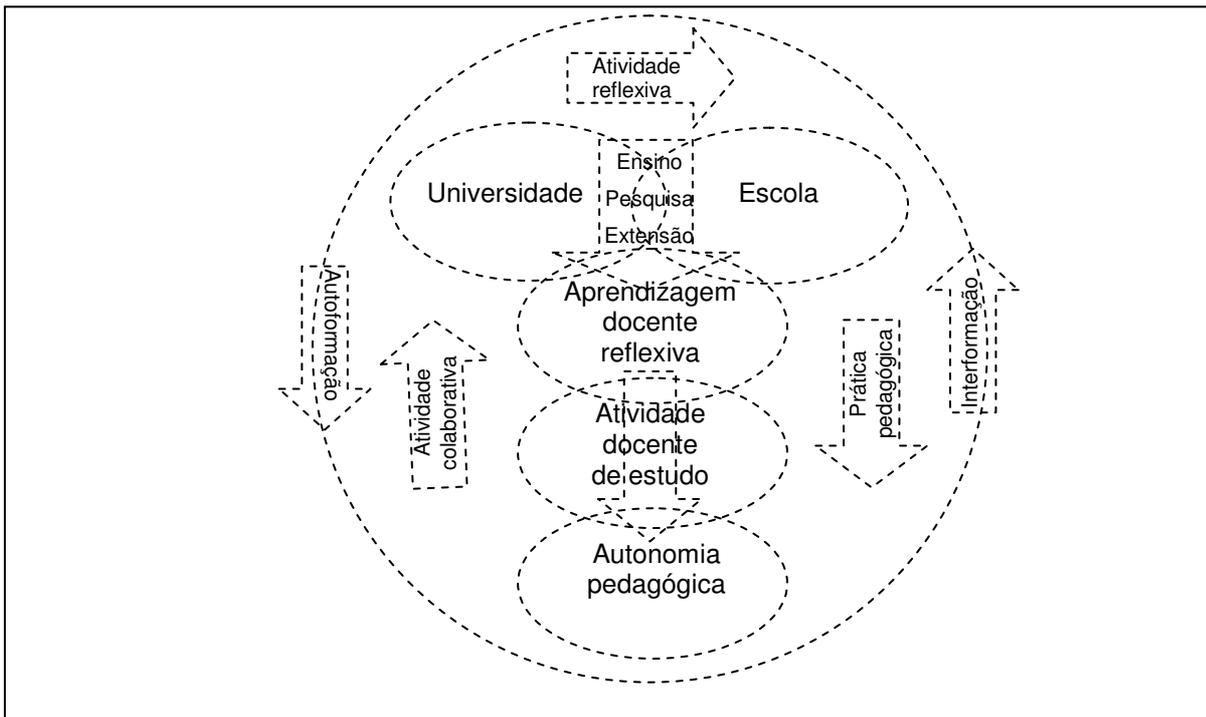
envolvem em situações de interação capazes de promover ações que até então necessitavam de ajuda para serem realizadas.

Outro ponto destacado nas narrativas é a possibilidade de intercambiar ideias, pontos de vista e experiências práticas a partir das mediações que se estabelecem nas atividades colaborativas, permitindo aos sujeitos da aprendizagem a construção compartilhada de conhecimentos. Essa possibilidade é explicitada pelas professoras ao narrarem suas experiências a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão em suas salas de aula, as quais viabilizaram distintas interações, não apenas com os estudantes na relação ensino-aprendizagem, mas também com outras professoras que se dispunham a participar destas atividades, promovendo aprendizagens compartilhadas e significativas.

Dessa forma, o trabalho colaborativo passou a ser incorporado pelas professoras, não apenas em seus discursos, mas, principalmente, em suas ações, conferindo novos sentidos e significados à prática pedagógica. Assim, compreendemos a atividade colaborativa como elemento indispensável à atividade docente de estudo, a qual possibilita o desenvolvimento de aprendizagens pertinentes à construção do conhecimento pedagógico e à produção dos saberes da prática na relação com a atividade reflexiva (BOLZAN, 2002).

Entendemos, portanto, que essas três atividades apresentadas, ou seja, a prática pedagógica, a atividade reflexiva e a colaborativa, são engendradas pelos movimentos de auto e interformação, o que as caracteriza como elementos transversais às categorias de análise desta pesquisa e que compõem a dinâmica de produção da atividade docente de estudo. Constituem-se, por isso, como elementos que repercutem de forma positiva na aprendizagem da docência, viabilizando às professoras alfabetizadoras a autonomia pedagógica necessária para a construção e reconstrução de saberes e fazeres pertinentes ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

O quadro a seguir representa a dinâmica constituída pelos elementos evidenciados na análise deste estudo:



Quadro 5 – Esquema representativo da dinâmica de análise do estudo

Compreendemos, ainda, que as atividades docentes de estudo, produzidas pelas professoras a partir da relação na tríade ensino, pesquisa e extensão, constituem-se como processos em desenvolvimento, os quais são significados quando desenvolvidos no próprio espaço de atuação, ou seja, a escola. Fica evidente nas narrativas das professoras a importância atribuída ao contato com novas práticas pedagógicas e estudos atuais acerca do processo de alfabetização. Salientam, ainda, a necessidade de interação com outros profissionais como meio de reflexão sobre os saberes teóricos e práticos envolvidos na atividade educativa, bem como de produção de conhecimentos de forma conjunta e compartilhada.

Desse modo, o envolvimento em atividades de ensino, pesquisa e extensão são convertidos em atividades docentes de estudo à medida que as professoras se apropriam dessas atividades para desenvolver suas ações pedagógicas, atuando como pesquisadoras e produtoras de saberes pertinentes à prática alfabetizadora. Nesse processo, as docentes passam a desenvolver a consciência sobre suas potencialidades e permitem-se ir além da atividade empírica, assumindo a atividade reflexiva e colaborativa como elementos imprescindíveis à transformação das práticas pedagógicas, como evidenciamos nas narrativas destacadas.

As professoras enfatizam, por isso, a relevância do desenvolvimento da atividade docente de estudo em seu lócus de atuação profissional, conferindo importante valor a essa atividade quando produzida a partir do contato com as experiências práticas. Nesse sentido, a aproximação dessas práticas às teorias que as sustentam, assim como a interação com os colegas de trabalho, constituem-se como possibilidade de tornar atividade docente de estudo um processo permanente e gerador de atividades compartilhadas em situações de interação grupal no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, a escola é considerada como lugar de formação docente, no qual se encontram excelentes oportunidades de desenvolvimento de atividades docentes de estudo fundamentadas no compartilhamento de conhecimentos pedagógicos entre pares. Concordamos, portanto, com as palavras de Imbernón (2006, p.85) ao anunciar que “a formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam”.

Assim, compreendemos que os movimentos formativos produzidos pelas docentes ganham maior relevância quando evidenciados em atividades docentes de estudo que se aproximam das necessidades e interesses engendrados pela prática pedagógica. Logo, atribui-se à formação docente sentidos e significados mais coerentes com as atividades educativas, promotores, por isso, de novos meios de aprender a ser professor.

Nesse sentido, as reflexões geradas no decorrer desse estudo permitem-nos considerar que:

- A relação entre universidade e escola é percebida pelas professoras como uma importante via de desenvolvimento de processos formativos docentes, tendo como premissa a significação da teoria a partir de sua contextualização na prática.

- A tríade ensino, pesquisa e extensão abre novas perspectivas para o desenvolvimento da atividade docente de estudo entre as professoras alfabetizadoras, atribuindo à atividade docente um caráter investigativo e emancipador.

- Os movimentos auto e interformativos, destacados na análise deste estudo, caracterizam a formação docente como um processo individual e coletivo, que impulsiona a aprendizagem da docência alfabetizadora.

- A prática pedagógica é concebida como um elemento imprescindível à aprendizagem da docência e consiste em um importante meio para se promover a atividade docente de estudo, uma vez que envolve necessidades e interesses pertinentes ao trabalho docente.

- A escola é concebida pelas professoras como o espaço, por excelência, para o desenvolvimento profissional docente à medida que se constitui como lugar de construção de sentidos e significados à formação docente a partir das práticas cotidianas em sala de aula.

- O envolvimento das professoras no grupo de pesquisa foi instigado pela necessidade de promover a aprendizagem docente a partir de atividades colaborativas, o que as conduziu ao desenvolvimento de atividades docentes de estudo.

- Os desafios gerados pela prática pedagógica desenvolveram uma crescente autonomia pedagógica entre as alfabetizadoras à medida que elas assumiam posturas reflexivas frente aos saberes e fazeres envolvidos na atividade docente.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que a aprendizagem da docência alfabetizadora constitui-se nas situações de alternância entre teorias e práticas, as quais produzem a atividade docente por meio de necessidades e motivações originadas das vivências em sala de aula.

A formação docente configura-se, assim, na busca pelo reconhecimento da identidade alfabetizadora, um processo individual que assume novas formas na coletividade, no trabalho com o e no grupo, no desenvolvimento de atividades docentes de estudo. A prática, então, se transforma, ganha sentidos e significados construídos no trabalho colaborativo e compartilhado. A reflexão torna-se essencial, mesmo que incipiente marca a sua presença, conduzindo o trabalho docente.

Nesse sentido, nosso estudo permite considerar que a construção da docência no contexto da alfabetização, quando envolvida a partir de atividades docentes de estudo, se desenvolve por meio de um processo organizado como uma espiral que se amplia. Assim, no decorrer desse processo, as necessidades se transformam e os desafios se tornam mais complexos. A aprendizagem docente passa a ser direcionada por novas motivações, assumindo formas superiores de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, A. El universo profesional del enseñante: un laberinto bien organizado. In: ABRAHAM, A (org.). **El enseñante es también una persona**. Conflictos y tensiones en el trabajo docente. Barcelona: Gedisa, p. 23-32, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAUER, M.W.; GASKELL, G.(Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEHRENS, M.A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BRAGIO, S.L.B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais**. Brasília, 2004

_____. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2010

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30,32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2006. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4>. Acesso em: 24 nov. 2010

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. 280f Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

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

_____. **Atividades Diversificadas em sala de aula:** compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre a leitura e a escrita. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. CE/UFSM, 2003-2007.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos:** novas perspectivas para educação básica e superior. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção de conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 01, p. 102-120, 2008.

_____. **Cultura Escrita:** inovações metodológicas na escola. Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado. CE/UFSM, 2009a.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos:** novas perspectivas para educação básica e superior. Relatório Parcial do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2009b.

_____. Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIA; BOLZAN; MACIEL (org.) **Pedagogia universitária:** tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, v.1, p. 131-147, 2009c.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos:** movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010.

BOLZAN, D.P.V.; ISAIA, S.M.A. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras no processo de formação da professoralidade. **Educação** (Porto Alegre), Porto Alegre, RS, v. 1, p. 489-501, 2006.

CAUDAU, V. M. **Ensinar e aprender:** sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ediciones, p.11-59,1995.

COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 2003.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M.I. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**. p.182-186, set./dez. 2008.

DAVIDOV, V; MARKOVA, A. La concepción de la actividade de estudio de los escolares. In: **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. Moscou: Antologia. Editorial Progreso, p.316-337, 1987.

DEMO, P. Lugar da extensão. In: FARIA, D.S.(org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p.141-158, 2001.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, p. 95-124,1991.

FARIA, D.S.(org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FERREIRO, E. Sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças. In: **Piaget – Vygotsky**: novas contribuições para o debate. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, cap.4, p.147-175, 1996.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas e Material Didáctico, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. de A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº116, p. 21-39. Jul., 2002.

GAMBOA, S. S.. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação docente**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006

ISAIA, S.M. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo RISTOFF, D. ; SEVEGNANI, P. (Org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, v. 5, p. 63-84, 2006.

_____. Produção Pedagógica; Trajetória de formação; Solidão Pedagógica; Aprendizagem docente; Atividade docente de estudo. In: MOROSINI, M (Org) **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. v.2. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 02, p. 618-635, 2008.

ISAIA, S. M.A.; BOLZAN, D.P.V. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S.M.A; BOLZAN, D.P.V. (Org.). **Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional Docente**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 4, p. 121-143, 2009.

LARROSA, Jorge et al. **Déjame que te cuente**: ensaios sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2010.

LEONTIEV, A .N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago de Mexico, S.A., 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor? In: CAUDAU, V. M. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed.Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2010.

MACIEL, F.I.P.; BAPTISTA, M.C.; MONTEIRO, S.M.(org) **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1999.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006a.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006b.

McEWAN, H.; KIERAN, E. (comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editors, 1998.

McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: McEWAN, H.; KIERAN, E. (comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editors, p.236-259, 1998.

MILLANI, S.M.F. **Gestão escolar e formação docente**: concepções sobre estágios em classes de alfabetização. 2008. 65f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MOLL, J. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

NOGUEIRA, M.D.P. Extensão Universitária no Brasil; uma revisão conceitual. In: FARIA, D.S.(org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 57-72, 2001.

NÓVOA, A.(Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Tradução de Graça Cunha, cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora. p.11-30,1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

NOVOA, Antonio (Org). **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora. 1992.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, p.123-151, 2003.

PEREZ, F.C.; GARCIA, J.R. (Orgs.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÉREZ GÓMEZ. **A cultura na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.(Coord.) **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Tradução de Graça Cunha, cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, p.77-91, 1997.

SILVA, E.W. O papel da extensão no cumprimento da função social da universidade. In: SILVA, E. W.; FRANZ, W. **As funções da universidade** – o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Ed. Unijuí, p.103-226, 2002.

SILVA, E. W.; FRANZ, W. **As funções da universidade** – o papel da extensão e a questão das comunitárias. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

SILVA, M.G.M. Extensão Universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, D.S.(org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p. 91-106, 2001.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, p. 29-55, 2003.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et. al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, p.9-28, 2003.

SOUSA, A.L.L. **A história da extensão universitária**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. 4. ed. Madri, Morata, 1998.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TAVARES, M.G.M. Os múltiplos conceitos de Extensão. In: FARIA, D.S.(org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, p.73-84, 2001.

TERRIEN, J. Saber da experiência, identidade e competência profissional. Como os docentes produzem a sua profissão. Contexto e educação. **Revista UNIJUI**, ano 12, nº 48, out/dez, p. 07-36, 1997.

VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas** - Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**. Ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. 11. Imp. São Paulo: Ática, 2003.

ZEICHNER, K.M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Tradução de A.J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Entrevista semiestruturada

Dados gerais:

Nome:

Pseudônimo: Faixa etária: ()20 ()30 ()40 ()50

Formação profissional:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação como alfabetizadora:

Escola:

Ano(série) de atuação:

Tempo de participação no GPFOPE (Projeto Cultura Escrita):

Tópicos-guia⁵⁰:

1. Envolvimento nas atividades de pesquisa e extensão do GPFOPE

- Relata, a tua trajetória, as situações que te mobilizaram ao envolvimento no projeto Cultura Escrita.
- Comente sobre o teu envolvimento/participação nas atividades de extensão do projeto.
- Comente sobre o teu envolvimento/participação nas atividades de estudo vinculadas ao projeto.
- Como tu avalias a tua interação com as participantes do GPFOPE que realizaram atividades na tua turma?

4. Aprendizagem da docência alfabetizadora

- Considerando a experiência com o projeto, quais as tuas concepções sobre ensinar? E sobre aprender?
- Há elementos que consideras destaque nas atividades do projeto que geraram mudanças na tua docência como alfabetizadora?

3. Prática pedagógica

- Que concepções sobre o processo de leitura e de escrita fundamentam a tua prática pedagógica?
- Com base nos teus planejamentos, relata atividades enfocando o processo de construção da lecto-escrita.

⁵⁰ Tendo como referência os tópicos-guia elencados, consideramos pertinente o desdobramento de questões que possibilitarão o encaminhamento da entrevista.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

Título da pesquisa: **OS MOVIMENTOS FORMATIVOS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO: REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGEM DOCENTE**

Pesquisadora responsável: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Autora: Silvana Martins de Freitas Millani

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefones para contato: (55) 91764248 (autora) e (55) 3220-8023 (pesquisadora)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Local da coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria – Prédio 16

A pesquisa aqui proposta tem como objetivo compreender que movimentos formativos são produzidos pelas professoras alfabetizadoras a partir do envolvimento em atividades de pesquisa e extensão e como estes repercutem na aprendizagem da sua docência.

Neste sentido, as professoras, sujeitos desta pesquisa, participarão de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se refere à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas. Às colaboradoras se reserva o direito de não concordar com a gravação em áudio.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue à docente-colaboradora para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

As colaboradoras podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral aos sujeitos; contudo, poderá emergir algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los, ao rememorarem e

explicitarem eventos de sua trajetória profissional. Também, não acarretará custos ou despesas aos mesmos.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com as docentes, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza seus esquemas prévios, coloca-o num movimento reflexivo sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3336B, Centro de Educação da UFSM, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: 91764248 (autora), 9112.1327 (pesquisadora responsável) e 3220.8023 (PPGE).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura do professor-colaborador

Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

ANEXO

Anexo A – Carta de aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: Os movimentos formativos de professores alfabetizadores em atividades de pesquisa e extensão: reflexões sobre aprendizagem docente

Número do processo: 23081.000822/2011-02

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0399.0.243.000-11

Pesquisador Responsável: Doris Pires Vargas Bolzan

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Abril /2012 - Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 05/04/2011

Santa Maria, 05 de Abril de 2011.



Félix A. Antunes Soares
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM
Registro CONEP N. 243.