

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

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS
MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA
PROFESSORALIDADE DE ALFABETIZADORA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS, Brasil

2008

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS MOVIMENTOS
CONSTRUTIVOS DA PROFESSORALIDADE
DE ALFABETIZADORA**

por

Ana Carla Hollweg Powaczuk

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

2008

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-graduação
Mestrado em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação

**AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS MOVIMENTOS
CONSTRUTIVOS DA PROFESSORALIDADE DE
ALFABETIZADORAS**

elaborada por
Ana Carla Hollweg Powaczuk

como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

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

Silvia Aguiar Isaia, Prof.^a Dr.^a – UFSM

Maira Emília Amaral Engers Prof^a. Dr^a – URS

Santa Maria, 23 de abril de 2008.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer a todos que me acompanharam nesta jornada:

Inicialmente ao meu marido Fernando e aos meus filhos Fernando, Lucas e Luana, que com suas presenças de amor, carinho, companheirismo, possibilitaram-me o esteio necessário para que chegasse até aqui.

A minha querida amiga e orientadora Doris Pires Vargas Bolzan, pelo carinho e pela atenção desprendida a mim neste percurso e, principalmente, pela forma que conduziu o processo de orientação desta produção, demonstrando a sensibilidade e a sabedoria de reconhecer os momentos em que sua interferência se fazia necessária, dos momentos em que era preciso que eu mesma encontrasse meus próprios caminhos.

A minha mãe Lourdes pelo amor e dedicação dispensados não somente no decorrer desta jornada, mas em todos os momentos da minha existência.

As minhas irmãs Ana Cristina, Ana Lise e Ana Isabel pelo apoio e incentivo que me dedicaram no decorrer desta trajetória.

Ao povo do GPFOPE agradeço pelo apoio, amizade e, principalmente, pelo pelos espaços de reflexão compartilhada, viabilizados pela dedicação e comprometimento de cada uma de vocês.

As professoras colaboradoras pela disponibilidade e pelo desprendimento que demonstraram ao compartilharem comigo suas trajetórias de alfabetizadoras.

Enfim, a todos os demais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

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

AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E OS MOVIMENTOS CONTRUTIVOS DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA

AUTORA: ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK
ORIENTADORA: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN
Santa Maria, 23 abril de 2008.

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A partir de fios teóricos que contemplam estudos de Vygotski (2003, 2005), Leontiev (1988, 1989, 1984), Pereira (2000); Bolzan (2001, 2002a) Isaia (2003a, 2005) Bolzan & Isaia (2004, 2005, 2006), Tardif (2002) entre outros, buscamos compreender os processos engendrados na constituição da professoralidade alfabetizadora. Para tanto, optamos por trabalhar com a abordagem qualitativa de pesquisa de cunho sociocultural Vygotski (1994); Bakhtin (1992); Freitas (2002); Bolzan (2002, 2006) a partir da análise das narrativas de quatro professoras alfabetizadoras do Sistema Público Municipal de Educação de Santa Maria. Na análise dos percursos formativos das professoras identificamos processos que foram compreendidos como orientadores da atividade de produzir-se professor e processos de produção, propriamente ditos, da professoralidade alfabetizadora. Os processos de orientação emergiram dos percursos iniciais e das experiências prévias a docência alfabetizadora, possibilitando-nos destacar as experiências de socialização e escolarização iniciais como elementos mobilizadores ao desenvolvimento da atividade de produzir-se professor. Com relação ao ingresso na docência alfabetizadora evidenciamos a preponderância das exigências institucionais no direcionamento para tal ofício, possibilitando-nos afirmar que o processo de constituição da docência alfabetizadora configura-se como um movimento originado da atividade de produzir-se professor, ou seja, resultante da organização e reorganização das ações e operações que se fazem necessárias à assunção do ofício docente. Caracterizando-se como uma ação transformadora da atividade docente numa atividade orientada a professoralidade alfabetizadora. Neste processo de transformação identificamos a configuração de movimentos de produção: inicialmente por um movimento de recuo permeado por ações de resistência e de insegurança geradas pela consciência do despreparo para dar conta do que se apresenta como necessário, assim como, a predominância da dimensão reprodutora na atividade docente alfabetizadora, caracterizada pela repetição de algo já existente, decorrente da ausência de elementos experiências que lhes possibilitasse o enfrentamento das demandas constituídas para além da reprodução acrítica de modelos instituídos socialmente de alfabetização; um segundo movimento denominado de reorganização, caracterizado pela manifestação de uma postura mais arrojada das professoras, na qual se evidenciou a configuração de ações e operações direcionadas a produção de uma diferença, a partir da emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se professor, possibilitando-nos caracterizar a configuração de uma atividade direcionada a professoralidade alfabetizadora, culminando no terceiro que foi denominado como a produção de uma diferença, caracterizado pelas transformações na ação alfabetizadora das professoras. As manifestações destes movimentos se deram com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes deste estudo, possibilitando-nos indicar que o processo de desenvolvimento da docência alfabetizadora está relacionado ao processo de reelaboração das experiências vivenciadas pelas professoras em seus percursos formativos, assumindo um papel preponderante a mobilização do sujeito, na direção de ampliar seu campo experiencial a partir do compartilhamento de idéias, saberes e fazeres da ação alfabetizadora, viabilizando a emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se professor alfabetizador e, portanto, o desenvolvimento de uma atividade orientada para a professoralidade alfabetizadora.

PALAVRAS-CHAVE: trajetórias formativas- docência alfabetizadora- Professoralidade

ABSTRACT

Masters Dissertation
Post-Graduation Program Masters in Education
Federal University of Santa Maria

THE EDUCATIONAL TRAJECTORY AND THE CONSTRUCTIVE MOVEMENTS OF LITERACY TEACHERS' TEACHING PRACTICE

AUTHOR: ANA CARLA HOLLWEG POWACZUK

ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

March 31st, 2008 - Santa Maria.

This study is inserted in the Education, Knowledge and Professional Development research area in the Post-Graduation Program Masters in Education from the Federal University of Santa Maria. Based on the theoretical branches which involve studies such as Vigotsky (2003, 2005), Leontiev (1988, 1989, 1984), Pereira (2000), Bolzan (2001, 2002a), Isaia (2003a, 2005), Bolzan & Isaia (2004, 2005, 2006), Tardif (2002) among others, we aimed to understand the processes engendered in the constitution of literacy teaching practice. Therefore, we opted to work with the socio-cultural qualitative research approach (Vygotsky:1994, Bakhtin:1992, Freitas:2002, Bolzan:2002,2006), based on the analysis of the narratives of four literacy teachers from Santa Maria Public System of Municipal Education. Towards this, the reflection about the educational trajectory of those teachers allows us to affirm that the process of literacy teaching constitution is seen as a movement originated from the activity of producing oneself as a teacher, that is, it is resulted from the organization and reorganization of actions and operations in the teaching exercise, which characterizes as a transforming action of the teaching activity in an activity which is oriented to literacy teaching practice. In such transformation process we identified the configuration of three movements: initially, a backwardness movement perpassed by resistance actions and insecurities generated by the consciousness of the lack of competence to accomplish what is presented as necessary, as well as the predominance of the reproductive dimension in the literacy teaching activity that is characterized by the repetition of something which already exists because of the lack of elements/ experiences which could enable them to face the demands that are constituted beyond the non-critical reproduction of socially instituted models of literacy teaching; a second movement named reorganization movement, which is characterized by the a manifestation of a more self-reliant posture of the teachers, in which we notice the configuration of actions and operations directed to the production of a difference, based on the emergency of the creative dimension of the activity of produce oneself as a teacher, allowing us to characterize the configuration of an activity directed to the literacy teaching practice reaching the third, which was named as the production of a difference, characterized by the transformations in the teachers' literacy teaching action. The manifestation of such movements came to be in different intensities for each of the teachers that were participants of this study, which allowed us to indicate that the development process of the literacy teaching is linked to the rebuilding process of the experiences lived by the teachers on their educational trajectory, assuming a preponderant role to the mobilization of the subject towards the amplification of his experiential field based on the exchange of ideas, knowledge and literacy teaching deed, making possible the emergency of the creative dimension of the activity of producing oneself as a literacy teacher and, thus, the development of an activity oriented to the literacy teaching practice.

KEY-WORD: educational trajectories – literacy teaching – teaching practice

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Roteiro das entrevistas	154
Anexo B - Termo de consentimento.....	156

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	09
1 A PESSOA DO PROFESSOR EM DEBATE	13
1.1 Contextualizando a temática da investigação.....	14
2 O PROFESSOR E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE	19
2.1 Aprendizagem e desenvolvimento: reflexões sobre a aprendizagem docente.....	20
2.1.1 A Atividade sociocultural	25
2.2 Ação reflexiva e tomada de consciência: fomento da aprendizagem docente.....	29
2.3 A construção da professoralidade: produção da docência.....	34
2.4 Aprendizagem da docência e os Ciclos da vida profissional dos professores.....	40
2.5 A docência alfabetizadora e a aprendizagem da leitura e da escrita ..	43
2.5.1 Percursos históricos das práticas escolares de alfabetização.....	45
2.5.2 Pressupostos teóricos- metodológicos das práticas de alfabetização..	52
2.5.2.1 Paradigma Psicogenético	54
2.5.2.2 Paradigma Sócio-histórico	58
2.5.2.3 A docência alfabetizadora	65
3 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL: UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS	67
3.1 Desenho da investigação	68
3.1.1 Objetivos	68
3.1.2 Objetivo geral	68
3.1.3 Objetivos específicos	68
3.1.4 Questões da pesquisa	69
3.2 Abordagem metodológica para investigação	69
3.2.1 Instrumentos de pesquisa	72

3.2.2	Sujeitos da pesquisa	73
3.2.3	Esquema representativo da proposição de estudo	77
3.3	As Categorias de Análise	78
3.3.1	Esquema representativo da atividade de produzir-se professor	79
3.3.2	Esquema representativo da dinâmica processual de constituição da	80
	professoralidade	
4	OS MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA PROFESSORALIDADE	
	ALFABETIZADORA	84
4.1	Processos de orientação: os diferentes tempos/espços	
	constituintes da atividade docente.....	85
4.1.1	Opção pela docência	85
4.1.2.	O exercício da docência	93
4.1.2.1.	Esquema representativo dos elementos constituintes da	
	atividade	94
4.2.	Processos de produção da docência alfabetizadora: a	
	professoralidade alfabetizadora	104
4.2.1	Esquema representativo do movimento processual da construção da	
	professoralidade alfabetizadora	105
4.2.2	Movimento de recuo/resistência.....	105
4.2.3	Movimento de reorganização.....	113
4.2.4	A Produção de uma diferença	126
	DIMENSÕES CONCLUSIVAS: TRILHANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS	141
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148
	ANEXOS	152

APRESENTAÇÃO

Conhecer as trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras, investigar os movimentos construtivos da docência alfabetizadora são os objetivos desta proposição de estudo inserida na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Este trabalho é resultante das construções e desconstruções pelas quais venho passando em meu processo de constituição como professora e pesquisadora. Digo construções e reconstruções, pois estes me pareceram ser os movimentos expressivos para caracterizar o caminho pelo qual cheguei a este tema de pesquisa.

Talvez possa indicar como evento inicial deste percurso o processo desencadeado a partir de minha inserção nas disciplinas de processo de leitura e escrita no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. À medida que as leituras e discussões fomentadas nestas atividades fizeram emergir um interesse bastante intenso para as questões referentes ao processo de alfabetização, mobilizando-me a procurar cada vez mais subsídios teórico-práticos que me auxiliassem a compreender tal processo e, conseqüentemente, viabilizasse uma futura atuação em classes de alfabetização.

Vindo ao encontro de potencializar este movimento, surge o convite de minha orientadora para participar dos estudos que o grupo Formação de professores e práticas educativas: ensino básico e superior (GPFOPE) vinha realizando através do projeto de pesquisa e extensão “Atividades diversificadas na sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita”. Este projeto ao debruçar-se sobre a reflexão sobre como as crianças consolidam seus

conhecimentos acerca da lecto-escrita, através da dinamização de atividades diversificadas em circuito em turmas de alfabetização, discutindo sobre as formas de intervenção e mediação, capazes de favorecer o avanço das concepções infantis nesse processo, possibilitaram-me [re]significar e aprofundar muitos dos meus conhecimentos acerca do processo de alfabetização, configurando-se em uma experiência marcante de minha trajetória formativa, na medida em que se constitui em um espaço de investigação e de reflexão compartilhada.

Assim, este projeto ao problematizar os processos mediacionais e interativos que se constituem na organização da ação pedagógica no processo de alfabetização conduziu-me a desenvolver um estudo junto ao Curso de Especialização em Gestão Educacional (UFSM), objetivando a reflexão sobre as construções teórico-práticas acerca da leitura e escrita do professor alfabetizador e a implicação destes na organização do trabalho escolar no processo de alfabetização.

No desenvolvimento deste estudo, minha atenção voltou-se ao entendimento acerca do que os professores pensam sobre o ensinar e o aprender no processo de alfabetização inicial e como isto se constituiu na organização da sua prática pedagógica. Neste percurso investigativo, percebi a necessidade de reflexão sobre como as construções teórico-práticas se consolidam ao longo da trajetória formativa, levando-me a direcionar o olhar para os percursos formativos dos professores alfabetizadores.

Desta forma, emergiu o interesse em dar continuidade a estes estudos a partir da investigação acerca do processo formativo do professor alfabetizador, refletindo sobre os caminhos que este percorre no desenvolvimento de sua professoralidade, como suas concepções teórico-práticas são construídas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, partindo do pressuposto que a formação docente refere-se a um processo contínuo que se dá a partir da produção de sentido sobre as experiências vivenciadas em diferentes contextos formativos que, por sua vez, vão tecendo certa maneira de ser e pensar sua atuação docente como alfabetizador.

Entendo que esta temática é extremamente instigante à medida que possibilita ampliar as reflexões acerca da complexidade que se reveste a organização do trabalho escolar no processo de alfabetização, uma vez que a reflexão sobre as construções teórico-práticas que constituem tal organização implica na compreensão sobre os fatores e eventos que neles influenciam, tendo como premissa que, se conhecer as trajetórias dos professores pode-se melhor

compreender o pensar e o fazer docente, possibilitando assim trazer elementos capazes de fomentar o debate acerca das relações recíprocas entre domínio do saber e o domínio do saber fazer.

Assim, justifico a formulação da seguinte problemática de pesquisa: **como se dá o processo de constituição da docência alfabetizadora?**

A partir desta questão emergiram os seguintes objetivos norteadores deste estudo:

- Conhecer as trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras do Sistema Público Municipal de Santa Maria.

- Compreender quais são os movimentos constitutivos da professoralidade destas alfabetizadoras.

Tendo em vista a problemática da pesquisa e os objetivos almejados, busquei na abordagem sociocultural os subsídios teórico-metodológicos para a realização desta investigação, que foi desenvolvida a partir da análise das narrativas de quatro professoras atuantes do Sistema Municipal de Educação do município de Santa Maria.

A base de sustentação teórica contempla estudos de Vygotski (2005, 2007), Leontiev (1988, 1989, 1984), Baktin (1992), Novoa (1991, 1992), Garcia (1999), Tardif (2002), Bolzan (2001, 2002), Isaia (2003, 2005) Bolzan e Isaia (2004, 2005) Bolzan & Isaia (2006), Pereira (2000) entre outros, a partir dos quais foi possível refletir sobre a teia de significados construídos pelos professores alfabetizadores no complexo caminho que trilham no desenvolvimento da sua professoralidade.

A apresentação desta proposição de estudo está organizada da seguinte forma: inicialmente apresento no capítulo um a temática da investigação “As trajetórias formativas e a constituição da professoralidade do alfabetizador”, contextualizando-as a partir de alguns estudos desenvolvidos em âmbito nacional e internacional, os quais partilham de um esforço de construção de novas bases de compreensão sobre o processo de constituição da docência.

No segundo capítulo, os horizontes teóricos, os quais deram suporte a esta investigação. Segundo Marques (1997, p.98), o referencial teórico identifica a comunidade especialmente convidada para o debate, a qual é convocada pelo

pesquisador, a título da contribuição que possa dar, quer por suas vivências e práticas, exercidas no campo empírico da pesquisa, quer pelo aporte teórico que se requer, capaz de ampliar os horizontes do tratamento do tema.

No terceiro capítulo, indico os objetivos que nortearam o presente estudo, as questões de pesquisa, assim como a abordagem metodológica, apresentando as categorias que emergiram da análise dos percursos formativos das professoras colaboradoras deste estudo.

O quarto capítulo denominado “Os movimentos construtivos da professoralidade alfabetizadora” foi organizado na direção de explicitar o caminho percorrido pelas professoras no processo de constituição da docência alfabetizadora.

Finalizando, as dimensões conclusivas, nas quais retomo os caminhos percorridos na investigação apontando para as principais dimensões conclusivas deste estudo.

1 A PESSOA DO PROFESSOR EM DEBATE

1.1 Contextualização da temática da investigação

Nas últimas décadas, diante do reconhecimento da importância do papel do professor para a inovação dos processos educativos, o processo formativo do professor muito vem sendo discutido.

No centro das discussões emerge o consenso entre estudiosos e pesquisadores sobre a necessidade de buscar novas bases para se pensar o processo formativo do professor. Desta forma, de abordagens funcionalistas e mecanicistas, atentando exclusivamente a prescrições sobre o agir e o fazer docente, inicia-se um movimento de compressão sobre os movimentos construtivos da docência, situando o processo formativo não mais como espaço de reprodução de técnicas e transmissão de conhecimento e sim como espaço de construção e reconstrução da docência, restituindo o professor como sujeito do seu processo formativo.

Nesse contexto, destaca-se a valorização da dimensão pessoal do professor, fazendo emergir estudos voltados às trajetórias formativas, aos ciclos de vida, identidade e saberes docentes, enfim, estudos voltados para a compreensão dos movimentos construtivos da docência. Este processo colocou o professor no centro do debate. Na tentativa de compreender como este se constitui professor, refletindo sobre os elementos que forjam seu fazer/pensar/sentir, a pessoa do professor é chamada ao debate.

Nesta perspectiva ressaltamos diferentes estudos e pesquisas, desenvolvidas tanto em nível internacional quanto em nível nacional, para a apresentação da temática que nos propusemos a estudar. Na literatura internacional, destacamos os estudos de Abraham (1984), Nóvoa (1991, 1992), Tardif (2002). Na produção nacional, destacamos os estudos de Isaia (2003a, 2005), Bolzan (2001, 2002) Isaia & Bolzan (2004, 2005), Bolzan & Isaia (2006), Pereira (2002), Oliveira (2005).

Os estudos de Abraham (1984) podem ser indicados como os precursores deste movimento com sua obra *O professor é uma pessoa*. Esta autora, ao discorrer sobre o processo de constituição da docência a partir da tessitura das dimensões pessoais e profissionais, coloca em evidência a necessidade de pesquisa que leve em conta a pessoa do professor com suas limitações, necessidades e ansiedades

próprias, conduzindo muitas das pesquisas na área da formação docente a voltarem-se sobre a vida dos professores e suas trajetórias formativas.

Nesta direção, situam-se as pesquisas de Nóvoa (1991, 1992), autor de várias obras no campo da formação de professores, que discute a formação docente como um processo no qual estão entrecruzados aspectos da dimensão pessoal e profissional, pois “a maneira como cada um ensina, está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando exerce o ensino”(1992, p. 17), ou seja, as decisões e as ações são resultantes de um cruzamento entre a maneira de ensinar com a maneira de ser, não sendo possível separarmos o eu profissional do eu pessoal. Seus estudos abriram novos caminhos à reflexão e à pesquisa no campo da formação docente a partir da problematização sobre a importância que as “histórias de vida” podem adquirir nos estudos sobre os professores, uma vez que possibilitariam um outro conhecimento mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais.

Tardif (2002) trouxe ao debate a reflexão sobre os saberes mobilizados pelos professores em sua prática docente. A partir dos estudos desenvolvidos por Lessard & Tardif(1996) e Tardif & Lessard (2000), com professores de escolas primárias e secundárias, problematiza-se o papel ativo do professor ao reutilizar em sua prática os saberes socialmente construídos a partir de diferentes fontes, utilizando a noção de [re]tradução, situando, desta forma, o professor como sujeito de sua ação. Em seus estudos propõe a reflexão sobre o caráter plural, dinâmico e construtivo dos saberes mobilizados pelos professores em suas práticas pedagógicas, nos remetendo a pensar sobre a origem e construção destes saberes e o processo de retradução/reconstrução destes no decorrer de sua trajetória formativa.

Neste processo de compreensão da docência salientamos dentre os estudos, em âmbito nacional, os de Isaia (2003a, 2005). Esta autora, ao debruçar-se sobre as trajetórias formativas e os ciclos de vida profissional do professor universitário, indica a docência como um processo complexo que se instaura ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de trajetórias e de formação consubstanciadas no que se costuma chamar trajetórias de formação. Na visão desta autora, o professor é um ser unitário entretecido tanto pelo percurso profissional como pelo pessoal, envolvendo um intrincado processo que engloba fases da vida pessoal e da profissão. Desta forma, indicam que as transformações pelas quais o professor passa, ao longo de sua carreira docente, estão ligadas as

alterações vivenciais mais amplas, que envolvem a dimensão pessoal e, portanto, o professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de fragmentar-se a compreensão que dele se possa ter (ISAIA, 2005).

Investigando os processos mediacionais e interativos que se constituem no processo de construção da docência, indicamos os estudos de Bolzan (2001, 2002), os quais se voltam ao processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado, desenvolvendo pesquisas voltadas para as construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional de docentes, objetivando a compreensão das relações recíprocas entre domínio do saber e o domínio do saber fazer. Em seus estudos, aponta para a importância do trabalho colaborativo no processo de produção da docência, uma vez que os processos interativos e mediacionais que se constituem na atividade conjunta compõem a tessitura da qual vão se redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada. Desta forma afirma que a compreensão sobre o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado possibilitaria a reconstrução de novas bases epistemológicas dos movimentos construtivos da docência.

Conjuntamente, Isaia & Bolzan (2004, 2005) e Bolzan & Isaia (2006) têm desenvolvido estudos sobre a aprendizagem docente na perspectiva da construção da professoralidade¹. Para estas autoras não é possível falar em um processo generalizado de ser professor, sendo necessário entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um, assim como a trajetória institucional na qual atuam e para qual atividade formativa estão direcionados (2004, p. 128). Na perspectiva apontada por estas autoras, não existe uma fórmula ou maneira única de aprender a profissão docente, sendo possível indicar apenas possíveis mecanismos ou caminhos para consecução deste processo. Assim, em seus estudos, enfatizam a importância da tomada de consciência do professor sobre seu processo de aprendizagem docente, a qual implica uma postura auto-reflexiva como componente intrínseco sobre o fazer e o pensar docente.

¹ Termo utilizado pela primeira vez por Pereira em sua tese de doutorado, cunhado por Oliveira, no Glossário de Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M (org) Enciclopédia de Pedagogia Universitária. FAPERGS/RIES, 2003

Trazemos ainda os estudos de Pereira (2002). Este autor, ao cunhar o termo professoralidade, problematiza o processo de constituição da docência como um processo de produção da diferença que o sujeito produz em si, a partir da dinâmica sociocultural, um estado permanente de transformação, conflitos. Vir a ser professor, na perspectiva apontada por este autor, é vir a ser algo que não se vinha sendo. Desta forma, propõe a formação como um estado de transformações e rupturas que se desenvolve do decorrer da trajetória vivencial do sujeito.

Partilha desta visão Oliveira (2005), a qual desenvolve estudos que dialogam com o imaginário e representações docentes. A partir das narrativas autobiográficas de professores, busca conhecer as representações construídas por professores atuantes em diferentes espaços e níveis de ensino, sobre a docência, e os processos de formação ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional. Desta forma, em seus estudos, indica a docência como um processo de construção/ desconstrução/ construção do sujeito, que acontece ao longo da sua história de vida (em tempos contínuos e descontínuos e em espaços diferenciados e não privilegiados), problematizando a necessidade de estudos referentes ao repertório de saberes que os professores mobilizam em suas práticas, destacando os experienciais, os quais necessitam ser estudados, sistematizados, compreendidos a partir do conhecimento dos seus processos geradores (epistemologia da prática).

Apesar dos diferentes enfoques e perspectivas teóricas percebemos o consenso entre pesquisadores e estudiosos sobre a necessidade de superar a dicotomia entre o pessoal e o profissional nos remetendo a proposição de Morin (2000) ao indicar a impossibilidade de conceber a unidade humana pelo pensamento disjuntivo, fragmentado e compartimentado, pois o conhecimento pertinente necessita enfrentar a complexidade, o que está tecido junto, afastando-se do princípio reducionista, o qual restringe o conhecimento do complexo ao simples.

Desta forma, a reflexão sobre o processo formativo do professor passa pela assunção da complexidade do ser humano, reconhecendo seu caráter multidimensional. Conhecer o ser humano nesta perspectiva é, antes de qualquer coisa, situá-lo no universo e não separá-lo dele, pois, quem somos é inseparável de onde estamos, de onde viemos, de como vivemos (MORIN, 2000) e, principalmente, de como percebemos sua existência no mundo.

Estes aspectos nos remetem a pensar na impossibilidade de compreensão da docência sem o conhecimento e a reflexão sobre movimentos construtivos deste

processo, no qual os estudos sobre as trajetórias formativas assumem uma importância fundamental à medida que nos possibilitam uma aproximação com os desejos, angústias, sentimentos e valores, saberes e fazeres que são constituintes do agir/pensar/sentir docente, que foram/são construídos/reconstruídos em diferentes tempos/espços formativos.

Nessa direção, apresentamos a temática desenvolvida neste estudo:

**TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DA
PROFESSORALIDADE DO ALFABETIZADOR**

**2 O PROFESSOR E A CONSTITUIÇÃO
DE SUA PROFESSORALIDADE**

2.1 Aprendizagem e desenvolvimento: reflexões sobre a aprendizagem docente

Pensar no processo formativo do professor implica a reflexão sobre a aprendizagem da docência, uma vez que o indivíduo não nasce professor, ele constitui-se como tal no decorrer de sua trajetória formativa. Desta forma questionamos: Como se aprende a ser professor? Quais são os elementos envolvidos neste processo? Na tentativa de buscar respostas a estes questionamentos, elegemos como base epistemológica desta pesquisa os postulados vygostkianos, por considerar as categorias desenvolvidas por esta abordagem imprescindíveis ao estudo que pretendemos desenvolver.

Vygotski (2005, 2007) centrou seus estudos sobre a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Sua análise contempla aspectos referentes à filogênese (desenvolvimento da espécie humana), sociogênese (história dos grupos sociais), ontogênese (desenvolvimento do indivíduo) e microgenêse (especificidade do desenvolvimento psicológico), tomando como foco de sua investigação a intervenção dos aspectos socioculturais na constituição do universo psicológico do ser humano.

Este autor postula que o percurso do desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação biológica, pertencente à espécie. No entanto, enfatiza que é a aprendizagem que possibilita o despertar dos processos psicológicos superiores.

Em sua abordagem, faz a distinção entre formas elementares e superiores do comportamento humano. Como formas elementares denominou a percepção elementar, memória, atenção e vontade, as quais seriam de origem biológica e as formas superiores seriam a memória mnemônica, pensamento, consciência, as quais apareceriam gradualmente no curso do desenvolvimento humano a partir da transformação das funções elementares, caracterizando especificidade humana. Em suas palavras:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas(VYGOTSKI, 2007, p.42)

Desta forma, o mecanismo de transformação individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura, trazendo-nos a compreensão de que os processos superiores do desenvolvimento humano são construções histórico-culturais. A transição de uma influência social externa sobre o indivíduo para uma influência interna encontra-se no centro da pesquisa de Vygostki.

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica a atenção voluntária, à memória lógica e a formação de conceitos. Todas as funções superiores se originam como relações reais entre indivíduos humanos(VYGOTSKI, 2007, p.58).

Ele procurou explicitar as ligações reais entre os estímulos externos e as respostas internas que são a bases das formas superiores de comportamento. Na perspectiva apontada por este autor, esses planos se entrecruzam e interagem, gerando uma configuração que é única para cada indivíduo e que está em constante transformação. Em cada situação de interação com o mundo social, o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e [re]significação do material que obtém.

Nesse processo de transformação, a mediação dos símbolos e instrumentos socialmente construídos e a interação com os demais seres da espécie assumem importância fundamental, uma vez que, se não fosse o contato do indivíduo com um determinado ambiente cultural, seu desenvolvimento não ocorreria.

Desta forma, estas premissas nos possibilitam indicar a aprendizagem da docência como um processo no qual estão implicados aspectos individuais e sociais, ou seja, acontecem do plano interpessoal para o intrapessoal. É importante perceber que a forma como o professor pensa e age na sua ação docente tem a ver com a forma com que se apropriou e reconstruiu as experiências vivenciadas em seus percursos formativos, remetendo-nos a pensar o professor como construído e construtor de uma cultura. Construído porque carrega as marcas da multiplicidade dos diferentes lugares e espaços formativos os quais esteve em contato, e construtor na medida em que, ao apropriar-se, transforma esta multiplicidade em

unidade, num processo de causa e efeito indissociável. Assim, a compreensão sobre os processos interativos e mediacionais os quais o indivíduo esteve/está submerso assumem uma importância decisiva, uma vez que nos auxiliam na compreensão sobre o seu fazer e pensar docente.

Um conceito fundamental na teoria vygotskiana (2007) refere-se à zona de desenvolvimento proximal definida pelo autor como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinada por aquilo que o indivíduo é capaz de resolver sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, que seria determinado pela possibilidade de resolução de um problema sob a orientação ou auxílio de um companheiro mais capaz, referindo-se assim, às funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão. Com este postulado, Vygotski coloca o desenvolvimento em termos prospectivos, ou seja, como um constante devir, que se dá mediante a interação do indivíduo no ambiente sociocultural.

Nesta direção é possível pensar a aprendizagem da docência como um movimento que se realiza a partir das possibilidades internas e das necessidades externas, constituindo-se na força motriz do desenvolvimento, possibilitando o entendimento da aprendizagem da docência como um movimento estabelecido entre as potencialidades do sujeito e as exigências da profissão, no qual as interações com colegas, professores e alunos e demais companheiros de sua profissão assumem uma importância fundamental, na medida em que se constituem como elementos fomentadores da aprendizagem docente.

Vygotski (2007) afirma que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, ela é mediada por meios que são ferramentas criadas exclusivamente pelo próprio homem. Este autor atribui importância à dimensão social que fornece instrumentos que mediam a relação do indivíduo com o mundo, fornecendo também formas de agir. Desta forma, a aprendizagem assume importância fundamental para o desenvolvimento. Segundo Vygotski:

Propomos que um aspecto essencial da aprendizagem é o fato de que ele cria a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKI, 2007, p. 103)

Vygotski (2007) defendeu a idéia de que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais, estabelecendo a ligação entre as formas elementares e complexas do desenvolvimento individual. Segundo este autor, a internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica, tendo como base as operações com signos.

Este autor indica que os sistemas de signos (linguagem, a escrita, o sistema numérico), assim como, os sistemas de instrumentos são criados pelas sociedades ao longo do curso da história e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Desta forma, além dos mecanismos biológicos, que estão na origem das funções naturais, existe um lugar crucial para a intervenção dos sistemas de signos na constituição da subjetividade humana. Em suas palavras, “o sistema de atividade da criança é determinado em cada estágio específico, tanto pelo seu grau de desenvolvimento orgânico, quanto seu grau de domínio no uso de instrumentos” (VYGOTSKI, 2007: p.06).

A fala é de longe o comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento indivíduo, na medida em que assume um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Segundo este autor, o controle do ambiente pelo indivíduo inicia-se fundamentalmente com a ajuda da fala, produzindo então novas relações entre estes, além de uma nova organização do próprio comportamento. Assim, a manipulação direta é substituída por um processo psicológico complexo organizado e direcionado pela fala. De acordo com Vygotski, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem. Em suas palavras:

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).

Vygotski(2007) indica, ainda, que a fala possibilita ao indivíduo reorganizar suas ações em termos totalmente novos, uma vez que permite combinar elementos

do campo visual do presente e do passado reconstruído uma nova função fundamental, a memória. Através das formulações verbais de situações e atividades passadas, o indivíduo libera-se das limitações da memória imediata, possibilitando que ele sintetize o passado e o presente de modo conveniente aos propósitos da ação realizada. Assim, criado com o auxílio da fala, o campo temporal da ação se expande, criando condições para o desenvolvimento de um sistema de ação único que inclui elementos efetivos do passado, do presente e do futuro. Esta inclusão de signos na percepção do indivíduo, possibilitada pela inclusão da fala, faz emergir duas novas funções no sistema psicológico: as intenções e as representações das ações propositadas.

Este autor salienta também que essa mudança na estrutura do comportamento estaria relacionada às alterações básicas de suas necessidades e motivações que seriam socialmente enraizadas, ou seja, toda atividade voluntária pressupõe um objetivo a ser alcançado, objetivo este que tem sua raiz nas exigências e necessidades engendradas pelo meio sociocultural. A atividade voluntária poderia ser descrita como um produto do desenvolvimento sociocultural do comportamento, caracterizando a especificidade humana. Assim, em oposição ao naturalismo e a idéia de recepção passiva da tradição empirista, Vygotski postula que o comportamento e a mente humana referem-se a ações intencionais e culturalmente significadas, em vez de respostas simplesmente biológicas e adaptativas.

Atividade humana na perspectiva vygotskiana é sempre objetual, destinada a cumprir um determinado objetivo que tem suas raízes na motivação forjada no meio sociocultural em que o indivíduo se encontra. Assim, ao mesmo tempo em que suas premissas apontam para influência sociocultural na formação dos processos psicológicos superiores, a categoria de atividade nos remete a pensar na individualização da ação humana, a partir da dinâmica sociocultural, evidenciando a capacidade de recriação da cultura e não apenas a sua assimilação.

Leontiev(1984), ao explicitar as idéias vygotskianas, indica que a especificidade da atividade humana produtiva se realiza por meio de instrumentos, uma atividade que é social desde o seu início, a qual se desenvolve somente em cooperação e em comunicação com os demais indivíduos. A estrutura instrumental da atividade do homem e sua inserção no sistema inter-relações com outros indivíduos são precisamente as peculiaridades dos processos psicológicos

superiores do homem. O instrumento media a atividade que liga o homem ao mundo dos objetos, como também com outros indivíduos. O instrumento assume a função de ferramentas psicológicas agindo internamente. O conceito de ferramentas psicológicas surge a partir da idéia da ferramenta material utilizada como mediadora entre a mão humana e o objeto da ação. Logo, enquanto as ferramentas materiais objetivam o controle dos processos na natureza, as ferramentas psicológicas controlariam os processos internos de comportamento humano. Estas ferramentas psicológicas seriam internamente orientadas transformando habilidades e competências humanas naturais em funções mentais superiores. Graças a isso, o homem, a partir da sua atividade, absorve a experiência da humanidade.

Neste sentido, os processos psicológicos superiores se constituem a partir da atividade produtiva do homem que, por sua vez, adota meios e procedimentos que são moldados no plano histórico social, transmitidos pelos homens que o rodeiam em processo de colaboração e de comunicação com estes.

Nesta perspectiva, a docência pode ser entendida como a atividade realizada pelo sujeito para tornar-se professor. Nesta são adotados meios e procedimentos com vistas a atingir tal propósito, os quais são construídos nos diferentes contextos nos quais o indivíduo esteve submerso. Assim, podemos dizer que as condições e as circunstâncias da vida concreta do indivíduo assumem importância decisiva nas formas de conduzir a atividade da docência.

2.1.1 A atividade sociocultural

Dando continuidade aos estudos de Vygotski, um de seus colaboradores, Leontiev (1988, 1989, 1984), foi o responsável por sistematizar o conceito de atividade. Segundo este autor as condições concretas da vida do indivíduo e o lugar que ele ocupa no sistema das relações sociais são as forças condutoras do desenvolvimento da sua psique, ou seja, são as exigências externas, do meio sociocultural as molas propulsoras do seu desenvolvimento psíquico. Em suas palavras:

La psicología del hombre está vinculada con la actividad de los individuos concretos, que transcurre en condiciones de una colectividad abierta, entre los hombres que lo cercan, juntamente con ellos, o a solas con el mundo objetivo circundante, ante el torno o la mesa escritorio. Sin embargo, sean cuales fueren ellas, condiciones y formas en que transcurre la actividad del hombre, cualquiera que sea la estructura que elija, no se puede considerar como desgajada de las relaciones sociales, de la vida de la sociedad (LEONTIEV, 1984, p. 67)²

Desta forma, o conceito de atividade refere-se não somente às relações estabelecidas com os demais indivíduos, mas principalmente sobre como estas relações são internalizadas pelos indivíduos que, por sua vez, geram uma configuração que é única para cada um, tendo como foco o sujeito inserido numa realidade objetiva e como essa se transforma em realidade subjetiva.

Este mesmo autor indica que a passagem do externo para o interno dá lugar a uma forma específica de reflexo psíquico da realidade: a consciência. Leontiev (1984) define a consciência como um processo de subjetivação que tem seu substrato no meio social. A consciência na visão deste autor não se reduz a um mundo interno, isolado; ao contrário, está intimamente vinculada à atividade, só podendo ser compreendida tendo por base as relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante. Neste sentido, a natureza da consciência se encontra nas particularidades da atividade humana, ou seja, em seu caráter objetivo-objetivo produtivo.

Este autor indica que a passagem do mundo externo para o mundo interno necessita ser compreendida não como uma cópia do real e, sim, como um processo de recriação deste. Desta forma, na visão deste autor, a consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com os outros homens e com os objetos; assim, a atividade constitui a substância da consciência, e para estudá-la é necessário investigar suas particularidades.

Leontiev (1988), ao referir-se à natureza da atividade humana, designa por atividade os processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. O autor destaca a distinção entre atividade, ação e operação. Por “atividade denomina os processos

² Tradução livre: A psicologia do homem está vinculada com a atividade dos indivíduos concretos, que transcorre em condições de uma coletividade aberta entre os homens que o rodeiam, juntamente com eles, ou só com o mundo circundante, diante desse contexto, sejam quais forem as condições e formas que transcorrem a atividade do homem, qualquer que a estrutura que assuma, não se pode considerar desvinculada das relações sociais da vida em sociedade.

psicológicos caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade” (p.68). As ações são apontadas como processos, cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte, ou seja, “para que uma ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte” (p.69). Por operações indicamos que estas se referem ao modo de execução de uma ação, ou seja, os meios e as condições, os quais as ações são executadas.

Desta forma, Leontiev descreve uma estrutura geral da atividade a qual possui duas dimensões: uma de orientação e outra de execução. Na primeira inclui as necessidades, os motivos e as expectativas da tarefa. A segunda dimensão está constituída pelas ações e operações (Leontiev apud Davidov e Shuare, 1987).

Com relação às necessidades, Leontiev faz diferenciação entre as necessidades como condição interior e as necessidades que orientam e regulam a atividade concreta do sujeito no seu meio objetivo. No primeiro caso, as necessidades referem-se a uma necessidade do organismo que, por sua vez, pode não provocar nenhuma atividade definidamente orientada. Seu papel limita-se a estimular as funções biológicas. No entanto, o movimento de encontro destas necessidades com o objeto com o qual se correspondem, conduz a uma nova organização: a necessidade passa a orientar a atividade de forma objetual, caracterizando a especificidade humana de produzir novas necessidades. Em suas palavras:

En este nivel, el desarrollo de las necesidades se opera como desarrollo de su contenido objetivado. Es oportuno señalar acá que esta circunstancia es la única que permite comprender la aparición de nuevas necesidades en el hombre, incluso aquellas que no tienen sus equivalentes en los animales, que están fuera de las necesidades biológicas del organismo y son autónomas en este sentido. Lo que explica su formación es que en la sociedad humana los objetos de esas necesidades se producen, y gracias a ellos dice Marx, se producen también sus propias necesidades (LEONTIEV, 1984, p.71)³.

³ Tradução livre: Neste nível, o desenvolvimento das necessidades se opera como desenvolvimento de seu conteúdo objetual. É oportuno assinalar aqui que esta circunstância é a única que permite compreender o surgimento de novas necessidades no homem, incluindo aquelas que não têm equivalência nos animais, que estão desligadas das necessidades biológicas do organismo e são autônomas nesse sentido. O que explica sua formação é que na sociedade humana os objetos dessas necessidades se produzem e graças a eles, segundo Marx, se produzem também suas próprias necessidades.

Nesta perspectiva, a atividade humana realiza-se a partir da objetivação das necessidades, emergindo desta relação a motivação. O motivo é o que impulsiona uma atividade, na medida em que articula uma necessidade a um objeto. Objetos e necessidades isolados não produzem atividades, a atividade só existe se há um motivo. Este autor salienta que a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Entretanto, a necessidade, por si só, não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação.

Este autor, ao abordar a relação entre motivo e necessidade, indica que a necessidade é sempre uma necessidade de algo. No entanto, salienta que a necessidade do sujeito não está registrada rigidamente no objeto capaz de satisfazer sua necessidade. “Quando a necessidade não é satisfeita inicialmente, a necessidade não conhece seu objeto, necessitando descobri-lo. Somente com o resultado deste desdobramento a necessidade adquire seu caráter objetual e o objeto percebido, assume sua função estimuladora e orientadora da atividade se convertendo em motivo” (LEONTIEV, 1989, p. 304).

Desta forma, a análise da atividade humana não pode ser restrita aos movimentos das necessidades, uma vez que por detrás destas se oculta o desenvolvimento de seu conteúdo objetual, ou seja, os motivos concretos da atividade do homem.

Logo, a principal coisa que distingue uma atividade de outra, é a diferença de seus objetos, uma vez que é exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá a direção determinada. O objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo (LEONTIEV, 1978, p. 62). Assim, as atividades realizadas pelos indivíduos mesmo que aparentemente tenham a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto a sua origem ou a sua essência.

Este mesmo autor salienta que as ações possíveis dependerão das condições concretas de vida do indivíduo e, portanto, são engendradas historicamente. Assim, indica que os componentes da atividade podem adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação. Uma atividade pode transformar-se em ação ao perder seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda, uma ação pode tornar-se operação e vice-versa. Em suas palavras:

Además, la actividad es un proceso caracterizado por transformaciones que se producen constantemente. La actividad puede perder el motivo que la ha suscitado, y entonces se convierte en una acción que talvez concretiza una relación totalmente distinta con el mundo, otra actividad; la acción, por el contrario, puede adquirir una fuerza impulsora propia e llegar a ser una actividad particular; por ultimo, la acción puede transformarse en un medio para alcanzar un fin, en una operación capaz de efectuar diversas acciones. (LEONTIEV, 1984, p. 87)⁴.

Desta forma, a atividade humana caracteriza-se pelas transformações constantes que ocorrem no decorrer de seu desenvolvimento. No entanto, este autor salienta que estas transformações não modificam a estrutura geral da atividade, o que se modifica é o caráter das relações que as ligam entre si, as metas, os motivos da atividade. Assim, o desenvolvimento humano é caracterizado por um sistema de atividades que se substituem umas as outras, ou seja, um sistema de transição e transformações internas em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1984).

Neste sentido, é possível afirmar que a compreensão sobre a atividade da docência implica a reflexão sobre os elementos mobilizadores à docência, ou seja, quais são os motivos e as necessidades que impulsionam o agir docente. Quais são as ações e operações desenvolvidas? Há uma reorganização entre as ações e operações realizadas? Quais são os elementos fomentadores da reorganização da atividade docente.

2.2 Ação reflexiva e a tomada de consciência: fomento da aprendizagem docente

Considerando a proposição vygostskiana discutida por Bolzan (2001, 2002), a atividade possui duas dimensões: a atividade reprodutora, caracterizada pela repetição de algo já existente, na qual sua função refere-se à manutenção das experiências passadas e a segunda uma atividade criadora caracterizada pela a pela produção de novidades, tendo como elemento as experiências passadas, e as

⁴ Tradução livre: contudo, a atividade é um processo caracterizado por transformações que se produzem constantemente. A atividade pode perder o motivo que a havia suscitado, convertendo-se em uma ação que talvez concretiza uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir força impulsionadora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transforma-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações.

experiências culturais acumulada, mescladas a elementos da imaginação do sujeito. (BOLZAN, 2002, p. 57).

No caso da atividade criadora esta possui uma larga história por trás de si, na medida em que toda criação implica uma longa elaboração. No início desse processo, os primeiros pontos de apoio referem-se às experiências socioculturais, que permitem ao sujeito acumular materiais para utilizar e construir sua imaginação. Posteriormente, após a organização e ajustes destes materiais, há uma re-elaboração a partir da união entre o produto da imaginação e de outros fenômenos reais, ou seja, através da imaginação o indivíduo torna-se capaz de ampliar sua experiência (BOLZAN, 2002) Nesta reorganização dois aspectos são fundamentais: ação reflexiva e a tomada de consciência.

Com relação à tomada de consciência é possível indicar que o sujeito ao realizar as ações e operações com vistas a atingir um determinado objetivo necessita estar ciente tanto do propósito que se destina a sua ação, como dos meios necessários para atingí-lo, possibilitando a transformação da atividade reprodutora em uma atividade criadora, na medida em que situa o indivíduo como sujeito de sua ação, nos remetendo a pensar nas características de uma atividade de estudo proposta por Davidov e Markova (1987).

Estes autores indicam que o caráter ativo no processo de assimilação da experiência socialmente significativo constituiu a condição essencial para o surgimento de novas transformações no desenvolvimento intelectual. Na perspectiva assumida por estes autores, isto é expresso quando o sujeito é capaz de operações de separação de aspectos de sua atividade, percebendo relação entre eles; pela habilidade de modificar um componente da atividade e finalmente pela capacidade de diferenciação dos meios e procedimentos das atividades e a seleção orientada a um fim durante a realização da atividade, ou seja, a capacidade de auto-regulação da atividade realizada (DAVIDOV E MÁRKOVA, 1987, p. 188)

Bolzan e Isaia (2006) partindo de tal proposição afirmam que a atividade de apropriar-se do modo de ser professor está vinculada a um impulso que a direciona, em sentido geral e que Isaia (2001; 2003a, 2003b) denomina de **empolgação pela docência**. Na perspectiva apontada por estas autoras esta pode ser entendida como a mola propulsora para o comprometimento em aprender a função docente. No entanto, enfatizam que esta orientação por ser muito ampla precisa ser demarcada por metas ou objetivos específicos, envolvendo a compreensão da tarefa a ser

apropriada com suas respectivas ações. Desta forma, explicitam para existência de três momentos inter-relacionados: o primeiro refere-se à compreensão que o docente necessita ter da tarefa educativa a ser realizada. Num segundo momento, definir quais as ações e operações são necessárias para realizá-la. E o terceiro momento refere-se à capacidade de auto-regulação da tarefa, possibilitando ao professor refazer caminhos a partir da avaliação da sua ação educativa. Nestes três momentos está implicada a capacidade de auto-reflexão como componente intrínseco sobre o fazer e o pensar docente.

O processo de auto-reflexão tem a ver com a compreensão e análise dos empreendimentos pretendidos. É quando o sujeito se coloca a pensar sobre o que está acontecendo (reflexão na ação) ou sobre o já acontecido (reflexão sobre a ação) com o objetivo de encontrar não somente respostas às perguntas que ele se faz frente às dificuldades encontradas, mas para buscar possíveis encaminhamentos a serem realizados com vistas a atingir o propósito a que se destina sua ação, nos remetendo ao caráter reflexivo implícito à reorganização da atividade docente. (SCHÖN, 1992).

Perrenoud (2002), ao problematizar a proposição de Schön indica em seus estudos que a tomada de consciência ocorre sob a pressão de fracasso e dos obstáculos encontrados pelo sujeito quando ele tenta atingir os objetivos que o motivam, ou seja, a tomada de consciência é suscitada por um desejo de maior controle sobre a atividade realizada. Assim, o desejo de mudança nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que o sujeito realiza, se constituindo sobre a percepção entre o que o indivíduo realmente faz e que poderia fazer, tanto no caso de correr risco de um fracasso total, como no caso de o sucesso não corresponder às suas ambições. No entanto, este autor diz que a tomada de consciência apresenta riscos, uma vez que causa a desorganização da ação, implicando que o sujeito se dispa de suas certezas provisórias na busca de uma nova adequação de suas ações e operações com vistas a atingir o propósito da mesma.

Este processo é extremamente complexo à medida que implica um processo auto-reflexivo, primeiramente, na direção de reconhecer a inadequação de sua ação, ou seja, a assunção do fracasso, exigindo a reflexão sobre as possíveis ações e operações a serem realizadas e, concomitantemente a isto, a reflexão do sujeito sobre sua capacidade em dar conta de tal propósito.

Na perspectiva discutida por Nóvoa (1991, p. 97) “não é fácil passar a olhar criticamente sobre sua própria atuação, não é fácil distanciar-se, pôr em causa, imaginar outras soluções para problemas surgidos no decorrer de sua ação, uma vez que muitas vezes estes problemas de tão familiares se tornam menos evidentes e as suas causas são passíveis de ser atribuídas a situações que transcendem a área de intervenção e de responsabilidade do professor”. Com relação a este último aspecto, o indivíduo muitas vezes percebe-se incapaz de modificar sua ação, passando a acionar mecanismos de defesa manifestados sobre a forma de pretextos como falta de tempo, de recursos, etc. os quais justificam a não possibilidade de reorganização de sua ação.

Nesta direção, os estudos desenvolvidos por Isaia (2005) trazem elementos que nos auxiliam a compreensão de tal processo. Na perspectiva trazida por esta autora, o desvelamento do professor como pessoa e profissional, ao longo das trajetórias que percorre, acontece a partir da integração de quatro pontos de vista: das situações concretas que ele enfrenta; das representações que os outros desenvolvem sobre ele; das representações que ele mantém de si mesmo e, por último, de como ele percebe as representações dos outros a seu respeito. Estas representações irão se constituir no eu individual e no eu grupal.

A constituição do eu individual envolve dimensões conscientes e inconscientes formado pelas relações inter e intra-humanas, compreendendo significantes positivos ou negativos, validados pela dimensão social. Desta forma, o eu profissional compreende as relações do docente consigo mesmo e com os demais significantes de seu campo profissional em nível consciente e inconsciente. O eu individual é formado pelo eu real, pelo eu ideal e pelo eu idealizado.

Na perspectiva explicitada por esta mesma autora, o eu real se refere à possibilidade do professor dar-se conta de suas reais possibilidades e perceber-se de forma autêntica. O ideal compreende aquilo que o professor gostaria de ser, apoiado em valores, ideais e aspirações que compartilha com o grupo, mas sabe que não é. O idealizado advém da ilusão do professor de ser perfeito. O eu idealizado quando reforçado ou ameaçado pelas exigências sociais e profissionais, pode debilitar o eu real, o professor a alienar-se da experiência objetiva da docência e a não ter condições de recriá-la, conforme suas experiências reais (Isaia: 2005).

Estas considerações nos remetem a pensar nas representações construídas sobre a profissão docente ao longo de processo formativo, e de como estas

representações são impulsionadoras do mascaramento do professor pelo eu idealizado.

Segundo Abraham (1987) há alguns fatores que podem ser apontados como decisivos deste mascaramento do professor. Primeiramente, a autora indica a existência de uma representação social de sua função, à medida que nesta profissão o sujeito assume o lugar de representante da sociedade encarregado de cuidar e educar a nova geração, contribuindo para a constituição de um indivíduo que atenda as aspirações da sociedade da qual está inserido. Desta forma, as exigências postas pela profissão podem reforçar a criação de uma imagem idealizada frente à insegurança de não atender as expectativas postas pela sociedade.

A autora afirma ainda que o professor em sua atuação docente se encontra como um representante do mundo adulto frente aos alunos, grupo de iguais o qual ele não pertence. Esta situação pode provocar muita angústia reforçando a intensificação de uma imagem idealizada de si mesmo diante a necessidade de mostrar uma imagem perfeita para defender-se dos seus sentimentos de vulnerabilidade.

Com relação à formação específica para atuação docente, a autora indica que esta, na maioria das vezes, centra-se na aprendizagem de ideais a serem seguidos, dificultando ao professor enfrentar as situações pedagógicas concretas com que se depara no seu cotidiano profissional.

Desta forma, a representação social de sua profissão, as exigências postas a sua atuação reforçam a tendência do professor a refugiar-se atrás da máscara do eu idealizado. Esta postura alienante, segundo a autora, afasta o professor do sentimento de fracasso, mas em contrapartida cria um círculo vicioso, convertendo o professor a escravo de sua própria obra.

Neste sentido, a metáfora do labirinto proposta por Abraham (1984) é bastante provocativa. Segundo esta autora o papel do labirinto é, por um lado, ocultar o eu verdadeiro e, por outro, defendê-lo das ameaças impostas pela visão idealizada do eu real. A imagem do Minotauro no centro do labirinto simboliza tanto o mundo dos instintos, as repressões inconscientes como a possibilidade de emancipação e do surgimento de forças criadoras.

Esta metáfora vem ao encontro de evidenciar os momentos de certeza e de incerteza, o buscado e o encontrado, que o professor trilha no desenvolvimento de

sua atividade docente. Assim, acreditamos que a reflexão acerca do processo formativo do professor passa pela assunção da complexidade do ser humano, reconhecendo que a constituição da professoralidade ultrapassa a perspectiva de um ato de vontade explícito, uma vez que implica processos psicológicos complexos, envolvendo uma trama de condições internas e externas, alicerçadas em aspectos conscientes e inconscientes, compreendendo desejos, sentimentos e expectativas responsáveis por uma série de representações emanadas, tanto do entorno educativo, quanto do mundo interior do professor (ISAIA, 2005).

2.3 A construção da professoralidade: produção da docência

Segundo Pereira (2002) a professoralidade refere-se a uma diferença que o sujeito produz em si, um estado de desequilíbrio, um processo marcado por rupturas e conflitos, entre o buscado e o encontrado, entre exigências pessoais e profissionais que se dá no decorrer da trajetória formativa do professor.

Um movimento produzido pelo sujeito no qual este vem ser algo que não vinha sendo, diferindo-se de si mesmo. Uma produção particular, mas não solitária, pois o que é que se venha ser necessita ser compreendida como o resultado de uma certa composição de potencialidades do sujeito situado num determinado contexto sociocultural. Em suas palavras, “o que estamos sendo é uma parcela atualizada do campo imanente de possibilidades que nos circunscreve” (PEREIRA, 2002, p. 24).

Desta forma, para este autor a compreensão sobre a formação de professores passa necessariamente pela consideração da condição humana na sua processualidade, isto é como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais, ou seja, implica a compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e suas ações (ibidem p.38).

Neste sentido, o processo formativo do professor implica a reflexão sobre o processo de aprendizagem da docência, no qual estão implicados aspectos individuais e sociais, potencialidades e condicionamentos, nos remetendo a pensar que mesmo existindo uma realidade interna, esta adota cursos e formas dependentes do contexto cultural no qual o individuo encontra-se submerso, ou seja,

ela se dá partir do entrecruzamento do plano individual e do plano social, gerando uma configuração única para cada indivíduo. Em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se, portanto, num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e [re]significação do “material” obtido a partir de suas experiências.

Na perspectiva apontada por Isaia e Bolzan (2005) a professoralidade instaura-se ao longo de um percurso que engloba de forma integrada as idéias de **trajetória** e de **formação**, consubstanciadas no que denominam de **trajetórias de formação**. Estas autoras indicam que esta se constitui na intrínseca relação entre trajetória pessoal, profissional e percurso formativo, compreendendo um processo sistemático, organizado e auto-reflexivo, envolvendo os percursos que vão desde a formação inicial, abarcando o exercício continuado da docência nos diversos espaços institucionais em que se desenrola (ISAIA, 2003).

Partindo do conceito proposto por Ortega y Gasset (1970) o qual indica que a trajetória refere-se a porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, Isaia (2005) afirma que a trajetória, seja a pessoal ou a profissional, envolve uma multiplicidade de gerações que não só sucedem, mas ainda se entrelaçam em um mesmo percurso histórico. Desta forma, a idéia de construção compartilhada de conhecimento se constitui como um elemento fundamental à compreensão da aprendizagem docente, na medida em que a construção do papel de ser professor é coletiva e se faz na interação com seus pares, professores e alunos (BOLZAN, 2007).

Na perspectiva apontada por Bolzan (2002) à construção de conhecimento compartilhado refere-se aos espaços de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de atividade e reflexão, de interação e de mediação estabelecidos no decorrer da trajetória formativa numa construção que não é unilateral, mas acontece à medida em são compartilhadas experiências, vivências, crenças, saberes, etc., em uma ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia.

Nesta direção a aprendizagem da docência se dá a partir da constituição de trocas interativas, as quais possibilitam o compartilhamento de idéias e significados sobre o conhecimento pedagógico, ou seja, a atividade conjunta é utilizada como forma de construção da professoralidade, sendo na tessitura da mesma que vão se redesenhando idéias e saberes de forma compartilhada (BOLZAN, 2001, 2002)

Desta forma, Isaia e Bolzan (2005) indicam que os professores vão se formando e se (trans)formando ao longo da trajetória docente, tendo presente as demandas da vida, profissão e os processos interativos e mediacionais estabelecidos, sendo, portanto as trajetórias pessoais e profissionais fatores definidores dos modos de atuação do professor. Assim, segundo essas autoras, não é possível falar em um aprender generalizado de ser professor, sendo necessário entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as experiências de cada um e a forma como se apropriou e [re]significou estas.

Nesta direção as considerações de Larrosa (2002, p. 21) são extremamente pertinentes a esta compreensão ao problematizar que “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e não simplesmente o que passa, o que acontece, ou o que toca”. Desta forma, se a experiência é o que nos acontece, e se a aprendizagem da docência tem a ver com a elaboração do sentido sobre os acontecidos, a aprendizagem da docência trata-se de um processo ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Por isso, o saber produzido é um saber particular, subjetivo, relativo e pessoal.

Desta forma é possível afirmar que cada professor desenvolve uma certa maneira de ser e pensar a profissão docente, tendo como referência o processo de apropriação, ou seja, acontecendo do plano interpessoal para o plano intrapessoal (VYGOTSKI, 1994), frente às experiências vivenciadas nos diferentes contextos formativos com os quais teve contato e que, portanto, são únicos, afastando-nos da compreensão da aprendizagem da docência como um processo linear e uniforme.

As colocações de Bolzan e Isaia (2005) apontam nesta direção ao afirmarem que a aprendizagem da docência implica um processo de apropriação frente às experiências vivenciadas e que para efetivar-se necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização destas, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas. Não se tratando com isso de um processo de reprodução, mas fundamentalmente uma recombinação traduzida em novas formas do que foi experienciado.

Na perspectiva explicitada por estas autoras, esse processo de transformação implica na apropriação dos conhecimentos prévios dos professores, conhecimentos pedagógicos apreendidos na formação profissional e sua relação com a prática pedagógica (o conhecimento da prática, tanto quanto o conhecimento mediado pela prática) desenvolvida no cotidiano docente. Há uma interação dialética entre esses

conhecimentos. Desta forma, ao falarmos de formação estão falando de um processo ativo do sujeito aprendente, aqui compreendido como o professor, um sujeito que se constitui como tal transformando-se tendo em vista um projeto pessoal e coletivo.

Nesta mesma direção podemos trazer os estudos de Tardif (2002) ao problematizar o papel ativo do professor com relação aos saberes que mobiliza na prática da sua profissão. Este autor indica que o professor na sua prática pedagógica integra e mobiliza vários saberes provenientes de sua formação pessoal, profissional. Denomina estes saberes como saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Por saberes profissionais denomina o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Nestes encontram-se os saberes pedagógicos apresentados com doutrinas concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo de termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos de conhecimento de que dispõe a nossa sociedade. Os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aplicar.

Finalmente, os saberes experienciais, os quais são desenvolvidos pelos professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses saberes brotam da experiência e por ela são validados. Na perspectiva apontada por este mesmo autor o exercício da docência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional docente, um processo de seleção dos demais permitindo, assim, aos professores que revejam seus saberes, julgando-os e os avaliando como forma de objetivar um saber formado de todos os saberes, re-traduzidos e submetidos ao processo de validação, constituído pela prática docente.

Este autor indica que os saberes experienciais são desenvolvidos no contexto das múltiplas interações estabelecidas no decorrer do ensino. Estas situações apresentam uma série de condicionantes que estão relacionados a situações

concretas e que, portanto, não são passíveis de definições acabadas exigindo improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Nessa perspectiva, o enfrentamento destas situações “possibilita ao professor desenvolver os habitus, (certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhes permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (TARDIF, 2002: 49). Os habitus podem se transformar em estilos, macetes ou traços da personalidade profissional manifestando-se através de saber ser, saber fazer pessoal e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Neste sentido, a prática docente é explicitada como um processo de aprendizagem através do qual os professores re-traduzem os saberes adquiridos no decorrer de sua formação adaptando a sua profissão, eliminando o que lhes parece inútil ou sem relação com realidade vivida, conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. Nesta direção, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas re-traduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002).

Outro aspecto abordado por Tardif (2002) que consideramos de extrema relevância a este estudo refere-se à problematização sobre origem dos saberes mobilizados pelos professores. Este autor indica que esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), com os quais esteve/está em contato no decorrer de sua trajetória formativa, construindo em interação com os outros sua identidade pessoal e social.

Desta forma, podemos dizer que uma parte importante da competência profissional do professor tem raízes em sua história de vida, ocorrendo através de um processo seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes ao serem re-atualizados e reutilizados na prática do seu ofício. Assim, as oportunidades (afetivas; sociais; políticas; culturais; acadêmicas...) vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente, possibilitando a compreensão sobre a aprendizagem da docência como uma aprendizagem ligada à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular e, portanto, subjetiva e relativa, ou seja, “Um

professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2002, p. 265).

Desta forma, na perspectiva apontada Tardif (2002) os saberes mobilizados pelos professores assumem a característica de serem: existenciais, temporais e pessoais. Existenciais, na medida em que estão ligados à existência do sujeito, sua história, sua experiência, pois “o professor não pensa somente com sua cabeça, mas com sua vida. Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (p.103). Nesta direção, o mesmo autor indica a necessidade de se levar em conta o sujeito existencial, um “ser no mundo”, uma pessoa completa com seu corpo, com sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Temporal pelo fato destes serem apropriados em tempos diferentes, tempo de infância, tempo de escola, tempo de formação inicial, no ingresso na profissão, assumindo assim um caráter dinâmico e evolutivo. E, por fim, pessoais, por serem fortemente marcados pelas características subjetivas, saberes que são difíceis de dissociar das pessoas, de suas experiências

Nesta perspectiva, a compreensão sobre os movimentos construtivos da docência implica a reflexão sobre os processos geradores dos saberes mobilizados pelo professores em sua prática, dentre os quais os experienciais assumem uma importância fundamental, na medida em que sinalizam o processo de apropriação e recriação realizado pelos professores no exercício da sua profissão.

Entendemos que a forma como o professor conduz sua atuação como professor está intimamente ligada à forma como se apropriou ou deu significadas as experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória formativa em diferentes tempos espaços formativos e, portanto, o conhecimento acerca de suas trajetórias formativas assume uma importância fundamental, à medida que nos possibilitam uma aproximação com os desejos, angústias, sentimentos e valores, saberes e fazeres que são constituintes do agir/pensar/sentir docente, que foram/são construídos/reconstruídos em diferentes tempos/espaços formativos.

2.4 Aprendizagem da docência e os Ciclos da vida profissional dos professores

Como já mencionamos, a compreensão sobre o processo formativo do professor implica e reflexão sobre a aprendizagem da docência. Na docência, por sua vez, está implicada a mobilização de uma série de saberes/ fazeres que incidem sobre a ação de ensinar, pois como bem cita Tardif (2002) o professor é alguém que sabe alguma coisa e sua função consiste em elaborar espaços para que outros (seus alunos) se apropriem destes saberes. Nesta direção podemos indicar a ação de ensinar como o foco da aprendizagem docente.

No entanto, cabe salientar as palavras de Garcia (1999) ao indicar que ensinar é algo que qualquer um faz em qualquer momento, porém, isto não é o mesmo que ser professor. Este autor explicita a existência de preocupações mais vastas que contribuem para configurar o papel do professor, pois ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos) pra conseguir que estas aprendem algo.

Desta forma, Garcia (1999) distingue quatro fases no aprender a ensinar: fase pré-treino, fase da formação inicial, fase da iniciação e fase da formação permanente.

Com relação à fase pré-treino este autor refere-se às experiências do futuro professor como aluno em seus processos de escolarização, as quais podem muitas vezes ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor.

Com relação a este aspecto Pereira (2005) indica que mesmo antes da sua escolha ou do exercício da docência, o futuro professor já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar, experiências estas e que certamente possuem uma grande influência na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”.

Corroborar com esta visão Oliveira (2005) ao indicar que há imagens (representações) construídas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida que interferem e produzem um tipo de professor e não outro. Essas significações sobre a docência e sobre o professor são construídas desde o momento o sujeito adentra num espaço de sala de aula e mesmo antes de entrar nela. Temos uma

representação do que seja um professor uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas trajetórias de vida.

No que se refere à segunda etapa, a fase da formação inicial é indicada como o período de preparação formal numa instituição específica, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino (Garcia, 1999, p. 25).

No que tange à terceira etapa explicita-a como sendo a fase de iniciação da docência, correspondendo aos primeiros anos de exercício profissional do professor, durante os quais os professores aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência.

Segundo Huberman (1992), esta fase de iniciação (1º a 3º ano de carreira) é descrita como um estágio de sobrevivência e de descoberta. Diz-se sobrevivência, pois nele o professor iniciante confronta-se com a distância entre os ideais e as realidades cotidianas, caracterizando o que comumente é denominado “choque do real”. Um período caracterizado pelo tateamento, pela insegurança do agir docente. Com relação ao aspecto da descoberta, refere-se ao entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. Este autor indica que estes dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos paralelamente e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Entretanto, menciona a existência de perfis com um só destes componentes impondo-se como dominante, indicando como característica principal desta fase a exploração, a qual pode assumir um caráter sistemático ou aleatório, fácil ou problemático de acordo com as condições do contexto institucional da iniciação do professor, como também de sua postura pessoal e profissional perante a docência.

No que tange a quarta fase na perspectiva apontada por Feiman (apud Garcia 1999) esta se refere à fase de formação permanente a qual inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino.

Aproximando esta categorização aos estudos de Huberman (1992) podemos indicar que nesta fase se dá o período da estabilização, da diversificação finalizando com o desinvestimento (sereno ou amargo).

Na perspectiva apontada por este autor, o período da estabilização (4º ao 6º ano de carreira) caracteriza-se pelo comprometimento definitivo, da tomada de

responsabilidade, sendo este período de fundamental importância, pois ele constitui-se numa etapa decisiva no desenvolvimento e contribuição da afirmação do eu profissional. Nesta etapa as pessoas passam a ser professores, aos seus olhos e aos olhos dos outros. Este processo de estabilização implica uma escolha e, por sua vez, também em uma renúncia, pois escolher significa eliminar outras possibilidades.

Com relação ao ensino esta fase caracteriza-se com a acentuação do grau de liberdade e de emancipação acompanhado de um sentimento de competência pedagógica crescente.

No que tange ao período da diversificação (7º ao 25º ano de carreira) Huberman (1992) indica que os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase da estabilização, no entanto menciona a recorrência de posturas de experimentação e de diversificação, uma vez que durante esta fase, manifestam-se a busca dos professores por novos estímulos, novas idéias e novos compromissos. Essa busca por novos desafios responderia a um receio emergente de cair na rotina, surgindo da necessidade e do desejo de manter o entusiasmo pela profissão. Este processo tanto pode surgir da monotonia da vida cotidiana, ou do desencanto, subsequente aos fracassos das experiências na sua profissão.

Desta forma, é possível indicar que esta fase caracteriza-se pelo movimento de reflexão entre o que se almejava realizar o que vem sendo realizado, ou seja, um balanço de sua vida. Entretanto, este autor enfatiza que não há nenhuma indicação na literatura empírica no sentido de provar que a maioria dos professores passa por uma fase assim, até por que os parâmetros sociais como características da instituição, o contexto político ou econômico, os acontecimentos da vida familiar são igualmente determinantes, impossibilitando uma visão generalista de tais questões.

Finalmente, o período da serenidade e do desinvestimento sereno ou amargo (25º a 35º anos de carreira). Esta fase é caracterizada, segundo Huberman (1992), pelo afastamento e desinvestimento na profissão docente, no qual ocorre a diminuição da ambição e, conseqüentemente, o investimento, enquanto que a confiança e a serenidade aumentam. Neste movimento a exigência do professor com relação a sua postura passa a ser mais amena, pois nada mais tem a provar, aos outros e a si próprio, reduzindo a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. Com relação ao desinvestimento amargo este afastamento é marcado pelo sentimento de frustração

e de lamentação, no qual o desinvestimento é justificado a partir de queixas sobre o comportamento dos alunos, das condições da instituição, dos colegas passando a tomar uma atitude nostálgica do passado. Esta postura pode ser entendida a partir da contradição estabelecida entre o eu idealizado e eu real, ou seja, o professor ao perceber a distância de seus propósitos iniciais com os atingidos em sua atuação aciona mecanismos de defesa que negam a problemática vivida e a ansiedade dela decorrente levando-o ao desinvestimento na carreira docente.

Assim, tendo em vista tais premissas é possível afirmar que a compreensão sobre os movimentos construtivos necessita levar em conta os processos de avanços e recuos que se dá no decorrer da carreira docente, exigindo a consideração de como foram /são percebidas por estes.

Gostaríamos ainda de salientar que as fases descritas por Huberman (1992) não são seqüências vividas sempre na mesma ordem e tampouco com o mesmo tempo de duração. Elas tanto podem acontecer para alguns, deixando de acontecer para outros, pois “há pessoas que desestabilizam cedo outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca (...) o fato de encontrarmos seqüências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem” (p. 37-38).

Nesta perspectiva concordamos com Isaia (2005) ao afirmar que o percurso docente necessita ser compreendido a partir do entrelaçamento entre as fases da vida e da profissão, envolvendo momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade. Assim, eventos como, escolarização inicial, formação acadêmica, trajetórias institucionais e pessoais, envolvem não só desafios, crises e transtornos, como também geram uma combinação de necessidade e expectativas sociais que necessitam serem levados em conta na compreensão sobre o agir/pensar/sentir docente. O professor e a pessoa que ele é não podem ser dissociados, sob pena de se fragmentar a compreensão que dele se possa ter.

2.5 A docência alfabetizadora e a aprendizagem da leitura e da escrita

Objetivando a compreensão sobre os movimentos construtivos da docência dos(as) alfabetizadores(as), cabe refletirmos sobre os elementos que estão

implicados nesta atuação. Ao nos referirmos ao professor alfabetizador, estamos fazendo referência ao responsável pela iniciação do processo formal escolarizado de ensino da leitura e da escrita em nossa sociedade, atuação na qual estão implicados saberes/fazeres, assim como, exigências sociais e institucionais específicas.

Como se sabe, a escola constituiu-se historicamente como uma instituição social, responsável pela educação formal e sistematizada dos indivíduos. Uma instituição própria e organizada para assegurar a apropriação de um conjunto de aprendizagens socialmente eleitas, num determinado tempo e contexto, como necessárias para o indivíduo viver em sociedade.

Nesta direção posiciona-se Salvador (1994) ao explicitar que a existência da educação escolar justifica-se na medida em que se pense que existem certos aspectos do desenvolvimento pessoal, considerados importantes no domínio da cultura do grupo, que não terão lugar de forma satisfatória ou que não terão lugar em absoluto, a não ser que se ponha em marcha atividades, especialmente preparadas para esta finalidade. Dessa forma, a educação escolar tem por finalidade e, por definição, processos deliberativos de intervenção.

Em nossa sociedade, temos a leitura e a escrita, como uma das aprendizagens socialmente eleitas. Numa cultura grafocêntrica como a nossa, ou seja, “uma cultura cujos valores, atitudes e crenças são transmitidos por meio da linguagem escrita e valoriza o ler e o escrever de modo mais efetivo do que o falar e o ouvir, diferentemente do que ocorre em sociedades ágrafas” (MORTATTI, 2004, p. 98), há a exigência de que o indivíduo seja capaz de ler, como forma de comunicação e de informação e, ainda, que ele saiba dizer “sua palavra”, não só oralmente, mas também por escrito.

Os que permanecem “analfabetos” ficam incapacitados para compreender e apropriar-se dos conhecimentos que a humanidade construiu ao longo dos tempos, impedidos de fazer uso dos benefícios e afastados da real possibilidade de julgamento de valor sobre eles e de tomadas de decisão importantes e conscientes.

Nesta perspectiva, a leitura e a escrita, são encaradas com ferramentas básicas e indispensáveis à conquista da cidadania, uma vez que em nossa sociedade só é conferido o direito à cidadania, aqueles que manejam estas ferramentas com competência.

Nesta direção, é possível indicar que aprender a ler e a escrever se converte em um ritual de iniciação em uma sociedade que se consolidou como escriturística,

um processo no qual a mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. Para Oliveira (1996), a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos sistematicamente organizados de ensino, uma vez que, deixado sozinho, o sujeito não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta da estruturação do sistema. Assim sendo, essa mesma autora indica-nos a escola como criação das sociedades letradas, a qual possui o papel fundamental de tornar letrados os indivíduos, de modo que eles possam transitar pelos discursos da escrita, tendo condições de operar criticamente com os modos de pensar e de produzir a cultura escrita.

Desta forma, instaura-se o grande desafio da escola, incorporar todos os alunos à cultura do escrito, ou seja, conseguir que todos seus alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores, supondo com isso uma apropriação de uma tradição de leitura e de escrita.

No entanto, a compreensão sobre estes aspectos não pode estar desvinculada dos valores, saberes e fazeres socialmente construídos, pois “ler e escrever são construções sociais. Cada época e cada circunstância histórica atribuem novos sentidos a esses verbos” (FERREIRO, 2002, p.13), trazendo implicações às formas de mediação deste processo. Nesta direção, a reflexão sobre o processo de constituição da docência alfabetizadora exige a consideração acerca dos movimentos históricos de transformação por que passaram e passam os entendimentos sobre o ler e o escrever, assim como dos pressupostos adjacentes às práticas escolares de alfabetização, uma vez que a aprendizagem da docência alfabetizadora não se dá no vazio, ela se dá a partir de uma determinada contextura social na qual são redesenhadas idéias, saberes e fazeres referentes ao processo de aquisição da leitura e da escrita.

2.5.1. Percursos históricos das práticas escolares de alfabetização

Mortatti (2004) em seus estudos acerca do processo de transformação histórica pela qual passou o ensino da leitura e da escrita inicial em nossa sociedade, mais especificamente em nosso país, indica a existência de três grandes

períodos: a metodização do ensino da leitura e da escrita, a alfabetização sob medida e finalmente um período denominado de desmetodização.

Na perspectiva apontada por esta autora desde o período jesuítico, a aprendizagem da leitura e da escrita foi considerada como um elemento central no processo de escolarização, convertendo-se, neste período, em um importante instrumento de catequização e aculturação dos povos que aqui habitavam. Neste período esta aprendizagem caracterizou-se pela criação de uma escrita alfabética para a língua geral (materna), o aprendizado de uma segunda língua, o português oral e escrito, e a imposição da passagem de uma cultura ágrafa sem sistema de escrita, centrada na oralidade, para uma cultura grafocêntrica (dos portugueses).

Em 1553, o padre José Anchieta iniciou a transcrição alfabética e a gramaticalização da língua tupi, considerada a mais comum dentre as línguas indígenas existentes na época. Essa língua passou a ser denominada de língua geral e a ser utilizada no ensino e conversão dos índios. Assim as escolas de ler e de escrever se tornaram o lugar por excelência para o ensino, a conversão e o aprendizado da escrita alfabética (MORTATTI, 2002, p. 49-50).

Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, em decorrência das reformas de Marques Pombal, iniciou-se um processo de organização da instrução pública, cujo objetivo era formar o indivíduo para o estado e não mais para a igreja, vindo a ser consolidado este novo direcionamento com a Proclamação da Independência da República em 1822 e com a constituição de 1824 na qual surge a primeira tentativa de criar as diretrizes nacionais para a instrução pública. Assim começa a surgir à escola como uma organização institucionalizada a partir da criação de escolas de primeiras letras destinadas a população livre, nas quais passou a ser regulamentado o método de ensino, o recrutamento de professores e controle de suas atividades (MORTATTI, 2002).

De acordo com Mortatti (2002) neste período o ensino das primeiras letras significava o ensino rudimentar da leitura e da escrita muito próximo do ensino das letras do alfabeto. Dava-se primazia ao ensino da leitura, tanto por ser dispendioso o material necessário para o ensino da escrita, quanto por se atribuir maior importância ao saber ler do que saber escrever este, muitas vezes, identificado apenas com a assinatura do nome ou com a caligrafia. O ensino da leitura baseava-se, predominantemente, no método da soletração (apresentação das letras e seus

nomes) e no método da silabação (apresentação das famílias silábicas), os quais eram tidos como rotineiros, embora, ao longo da década de 1870, tenha sido disseminada pelo menos uma discussão sistemática dessa rotina e uma proposta para a metodização do ensino da leitura, com base no método da palavração.

Com a Proclamação da República, houve uma intensificação na intervenção institucional na formação do cidadão, sobre tudo nas novas gerações por meio da educação e da instrução primária. Concomitantemente, intensificou-se também a necessidade de implantar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendida como agente de esclarecimento das massas e como fundamento da nova ordem política, econômica e social desejada (MORTATTI, 2002).

Na perspectiva apontada por Mortatti (2002) saber ler e escrever, no âmbito dos ideais republicanos se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social, tornando-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados.

Segundo esta mesma autora, emergem as primeiras iniciativas voltadas à formação institucional do professor responsável pela mediação na aprendizagem da leitura e da escrita, através da criação das escolas normais, para a formação de professores primários, assim como, pela introdução de novos métodos e processo de ensino, como o método analítico (do “todo” para as “partes”), bem como a elaboração de material didático com este fim.

Este processo caracterizou-se pela metodização do ensino da leitura e da escrita, o qual passou a ser objeto de acirradas disputas entre autoridades educacionais e educadores (MORTATTI, 2004). Embora houvesse uma argumentação por parte de alguns personagens da época sobre a necessidade do ensino simultâneo da leitura e da escrita, havia a incidência destas sobre o ensino da leitura e sobre os métodos desse ensino. Por serem considerados sintéticos (das “partes para o ”todo”), em desacordo com os avanços científicos da época e um fator que dificultava a aprendizagem da leitura, sobretudo, os métodos da soletração e silabação passaram a ser severamente combatidos a partir da década de 1890. Para substituí-los, foram propostos os métodos analíticos, especialmente, o da sentencição e o da historieta.

Neste período a leitura era compreendida como uma atividade, cuja finalidade era comunicar-se com o pensamento do outro, expresso pela escrita. Por saber ler, entendia-se, também ler em várias formas de letra (manuscrita e de forma, maiúscula e minúscula). A palavra escrita se referia à caligrafia, entendida, juntamente com a ortografia. Assim, tinha-se como elemento central nesta aprendizagem a cópia e o exercício da caligrafia, enfatizando o desenho correto das letras, destinando atenção também ao tipo de carteira e a posição em que o aluno deveria sentar-se para escrever (MORTATTI, 2002).

Com relação à disseminação do método analítico, Mortatti (2002) explicita que o modo como foram se processando a utilização destes métodos foram bastante diferenciados, uma vez que estavam atrelados ao que seus defensores consideravam o “todo” (a palavra, ou a sentença, ou a historieta). No início do século XX passa a ser difundido cartilhas baseadas em tal método, iniciando uma acirrada disputa entre os partidários do método analítico e os defensores dos métodos sintéticos, especialmente o da silabação. Este processo estende-se até meados de 1920, quando devido ao aumento da resistência dos professores quanto ao método analítico passam a emergir propostas conciliadoras tendo por base os dois tipos básicos de métodos de ensino. Assim passou-se também a utilizar os métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético).

As disputas entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram. No entanto, passou-se a relativizar a importância do método. Essa tendência decorreu da disseminação dos princípios escolanovistas, centrados em uma nova concepção de infância e ensino baseada na psicofisiologia, de que deriva novas necessidades: de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço tempo, das técnicas e das relações escolares; de testes para medida da inteligência e da maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita (MORTATTI, 2002).

Nesse momento histórico, segundo esta mesma autora, sob influência da psicologia experimental, a escrita passou a ser entendida não mais como uma questão exclusivamente de caligrafia, mas como um meio de comunicação e instrumento de linguagem. Desta forma, o ensino dessa habilidade deveria ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantido clareza, legibilidade e rapidez a

escrita, tanto para quem escrevia ou para quem lia, caracterizando a emergência de um terceiro momento do ensino da leitura e da escrita, a alfabetização sob medida de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina.

Uma das propostas que surgiram neste período, fundamentavam-se na caligrafia muscular, formulada, a partir de 1936, em textos Orminda Marques, a partir de experiências realizadas no Instituto de Educação do Distrito Federal com base em estudos e experiências anteriores de Lourenço filho. De acordo com essa proposta, baseado na psicologia da aprendizagem, o ensino da escrita deveria ser graduado e seriado. Partindo-se de exercícios preparatórios, que objetivavam o controle, por parte da criança, dos movimentos da mão e do antebraço adequando sua postura na carteira, a regularidade do ritmo no traçado das letras centralizados na escrita cursiva considerada a mais legível, de execução mais rápida (MORTATTI: 2002).

Na perspectiva trazida por Mortatti, à leitura, por sua vez, passou a ser entendida não mais como processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem, mas como meio de ampliar as experiências, estimular habilidades mentais. Assim passaram a ser introduzida nas escolas, novas práticas de leitura, tais como a leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas e de classe. Nesse contexto relacionado com novas maneiras de compreender os fenômenos envolvidos, as discussões sobre métodos de ensino da leitura foram se concentrando nos métodos mistos ou globais, mas cedendo espaço para as discussões relativas aos aspectos psicológicos – em detrimento dos lingüísticos e pedagógicos - envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita, sobre tudo após a publicação do livro Testes ABC, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (MORTATTI, 2002).

Desse ponto de vista a alfabetização passou a designar um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais.

No entanto, Mortatti (2002) explicita que tais idéias convieram neste período, sobretudo na década de 60, com um significativo conjunto de iniciativas de caráter político e social, fomentadas por educadores comprometidos com a educação popular e a educação de jovens e adultos, em destaque o educador Paulo Freire.

A perspectiva freireana trouxe ao debate a necessidade de ampliar os conceitos de alfabetização, passando a abranger questões relacionadas não apenas a aquisição do código escrito em situação escolar, mas, principalmente, para a noção de leitura do mundo e em decorrência, a uma participação mais consciente de cada cidadão na transformação da realidade política, social e cultural brasileira.

Este ideário, entretanto, não foi bem visto pelas elites dominantes, uma vez que representava riscos à “ordem” dominante, assim em 1961 com a promulgação primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passou-se gradativamente a disseminar o ideário tecnicista, especialmente, a alfabetização, relacionando-a a perspectivas predominantemente comportamentalistas (em termos de aprendizagem) e comunicacional (em termos lingüísticos) (MORTATTI, 2002).

Desta forma, a escrita continuou sendo difundida “oficialmente” como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que deveria ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura. Por sua vez, o aprendizado de tais habilidades demandava um período “preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora, posição de corpos e membros, dentre outros. Esse momento denominado por Mortatti (2004) como alfabetização sob medida, a qual resulta do como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, subordinadas às de ordem psicológica se estende até aproximadamente o final da década de 1970.

A partir do início da década de 80, tais proposições foram sendo sistematicamente questionadas, principalmente pela introdução no Brasil do pensamento construtivista, difundido pela pesquisadora Argentina Emilia Ferreiro e colaboradores. A obra desta autora trouxe uma significativa mudança nos pressupostos e objetivos na área da alfabetização, alterando fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem, uma vez que deslocou o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, ou seja, dirigiu o debate não mais apenas a como se ensina, mas principalmente sobre como se aprende. Nas palavras desta autora:

Um novo método não resolve os problemas. É preciso re-analisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos adjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora. Os testes de prontidão também não são neutros. A análise de suas pressuposições mereceria um estudo particular(...)é suficiente apontar que a “prontidão” que tais testes dizem avaliar é uma noção tão pouco científica como a “inteligência” que pretende medir. Em muitos momentos da historia faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização (FERREIRO, 2001, p. 41).

Assim, muitos dos problemas de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização foram atribuídos por esta autora à prática que reduzia a aprendizagem da língua escrita a um processo de memorização e cópia de letras, sílabas e palavras, totalmente desprovidas de sentido e significado, alheio aos esforços sócio-cognitivos das crianças e ao caráter de objeto social da língua escrita (FERREIRO, 2001).

Esse ideário causou uma verdadeira revolução conceitual, na medida em que permitiu identificar e explicar o processo pelo qual a criança se apropria da escrita, em consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceituação da língua escrita.

Junto a este ideário ganha destaque no Brasil os estudos de Vygotski (2007) fomentando o debate sobre a necessidade de se repensar o ensino da leitura e da escrita, pois o que se faz é “Ensina-se às crianças a desenhar letras e construir palavras, mas não ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY: 2007, p. 139).

Este movimento foi denominado por Mortatti (2004) como o período da desmetodização, uma vez que tal ideário passou a ser difundido por parte das autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, caracterizando um esforço de convencimento sobre a necessidade de se repensar a alfabetização a partir de novas bases epistemológicas, afastando-se com isso de uma discussão sobre novos “métodos”.

Este movimento gerou uma disputa entre os partidários do construtivismo e os defensores dos métodos tradicionais de ensino, uma vez que este ideário não se constitui em um novo método de ensino da leitura e da escrita. Ao contrário do que

supunha muitos alfabetizadores, o construtivismo veio justamente questionar as concepções até então defendidas e praticadas a respeito desse ensino, em particular as que se baseavam na centralidade do ensino e, em decorrência, dos métodos, dos testes de maturidades e das cartilhas de alfabetização (MORTATTI, 2004).

2.5.2 Pressupostos teórico-metodológicos das práticas de alfabetização

Como já mencionado as práticas referente ao processo de aquisição da leitura e da escrita podem ser descritas, pelo menos até a década de 80, pela alternância ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua, os fonemas, as sílabas, em direção as unidades maiores, a palavra, a frase e o texto; ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido, a palavra, a frase, o texto, em direção as unidades menores.

Com relação aos métodos sintéticos estes se desdobram em processos alfabéticos, silábicos e fonéticos, ou seja, partem de segmentos menores da fala (fonema, sílaba, letra) para chegar a palavras, frases, texto. Baseiam-se fundamentalmente no desenvolvimento de estratégias voltadas à percepção auditiva, considerando que é pela correta discriminação dos sons e pela posterior associação do som com seu sinal gráfico que a criança aprende a ler e a escrever. Tal abordagem segue a orientação associacionista, a qual defende que idéias simples podem ser vinculadas para formar idéias complexas. Nessa perspectiva institui-se um trabalho apoiado no treino e na repetição, com o objetivo de ensinar a decifrar palavras escritas por meio da repetição mecânica de partes e conseqüentemente memorização, onde a leitura mecânica precede a leitura compreensiva, estabelecendo o total esvaziamento contextual da mensagem.

Na perspectiva apontada por Zaccur (1997) trata-se de ministrar, gota a gota, frações mínimas de conhecimento, supondo que a fragmentação do conhecimento significa facilitar a aprendizagem. Desta forma, o ensino da leitura e da escrita se reduz a uma serie de dificuldades crescentes: primeiros sons isolados em correspondência com sinais gráficos e depois a desmontagem e montagem de

palavras; palavras relacionadas com frases, frases formando parágrafos e parágrafos integrando textos. Em suma a soma das partes daria o todo. Entretanto, na perspectiva apontada por esta autora, esta premissa falseia todo o processo, pois mesmo que fosse possível recuperar as partes e o todo, num minucioso trabalho de arqueólogo, o máximo que se conseguiria seria um esqueleto, uma estrutura estática e sem vida.

Já os métodos analíticos desdobram-se em processo de palavração, sentençação e contos. Adotam procedimento oposto aos métodos sintéticos, partindo de unidades maiores, para chegar a unidades menores. Nesta abordagem, segundo Moll(1999) evidencia-se uma maior preocupação com o sentido e a significância no processo de alfabetização, entretanto centram a atenção em estratégias visuais, cristalizando o processo de alfabetização em etapas e procedimentos que, via de regra, nada tem a ver com o processo de aprendizagem do aluno.

Nesta perspectiva, evidencia-se em ambas as opções, a centralidade do processo na aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita; embora se possa identificar, na segunda opção, uma preocupação também com o sentido veiculado pelo código, seja no nível do texto, seja no nível da palavra ou da sentença, estes são postos a serviço da aprendizagem do sistema de escrita: palavras intencionalmente selecionadas para servir à sua decomposição em sílabas e fonemas, sentenças e textos artificialmente construídos, com rígido controle léxico e morfosintático, para servir à sua decomposição em palavras, sílabas e fonemas(Soares: 2004).

Tais perspectivas passaram a ser questionadas a partir da segunda metade da década de 80, com a divulgação dos estudos referentes aos paradigmas psicogenéticos (Ferreiro e Teberosky, 1987; Ferreiro: 2000, 2001, 2002) e sócio-histórico (Vygostki, 2005, 2007; Luria, 1988). Paralelamente tanto o paradigma psicogenético quanto o paradigma sócio histórico rejeitam os processos de ensino da leitura e da escrita centrados em procedimentos mecânicos, artificialmente construídos, na medida em que esvaziam seu conteúdo como objeto sociocultural, ignorando a capacidade cognoscitiva do aluno, assim como, sua realidade contextual.

2.5.2.1 Paradigma Psicogenético

Partindo dos pressupostos epistemológicos centrais da teoria piagetiana Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1987), desenvolveram estudos voltados ao processo de construção da leitura e da escrita pela criança, colocando em evidência o sujeito piagetiano que busca adquirir conhecimento, que trata ativamente de compreender o mundo que o rodeia e de resolver as questões que o mundo lhe coloca. Nesta perspectiva, estas autoras enfatizam que as crianças para aprenderem a ler e a escrever, precisam apropriar-se desse conhecimento através da reconstrução do sistema alfabético, e não da simples decodificação deste, pois esta aprendizagem coloca questões de ordem conceitual e não apenas o treino de habilidades perceptivas e sensório-motoras.

Ferreiro (2001) aponta-nos que a escrita pode ser concebida de duas formas muito diferentes e, conforme o modo de considerá-la, as conseqüências pedagógicas mudam drasticamente. A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica. A autora propõe que, ao conceber a escrita como um código de transcrição, no qual se converte as unidades sonoras em unidades gráficas, sua aprendizagem é concebida com a aquisição de uma técnica centrada na exercitação da discriminação, sem questionar sobre a natureza das unidades utilizadas. Este posicionamento embasa metodologias centradas nas unidades menores da língua, os fonemas, as sílabas, indo em direção às unidades maiores, a palavra, a frase e o texto, nas quais se pressupõe que, para aprender o sistema de escrita, são necessários estímulos cuidadosamente selecionados e artificialmente construídos.

Ferreiro (2001) aponta-nos que durante décadas, pensou-se que a escrita era apenas uma técnica que necessitava de um treinamento específico, supondo que a escrita fosse uma mera transposição das unidades sonoras. A autora enfatiza que se trata de outro nível de organização, ou seja, a escrita deve ser encarada como uma linguagem em outro nível, uma vez que as unidades da escrita não estão pré-

determinadas pela fala, mas devem ser redefinidas, uma vez que este objeto de conhecimento é um novo fenômeno lingüístico e cultural.

Nas palavras de Ferreiro (2001, p. 15):

Isto significa, por exemplo, compreender por que alguns elementos essenciais na língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a classes diferentes; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais.

Nesta direção, a autora afirma que a escrita refere-se a um sistema de representação, portanto sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

Ferreiro e Teberosky (1987) apontam-nos que nesta descoberta, a criança trata de responder duas questões centrais: o que a escrita, afinal, representa e como é representada. Neste processo passa por níveis que são construídos progressivamente através dos constantes conflitos conceituais que enfrentam. Estas situações conflituosas permitem a elaboração de hipóteses conceituais que vão sendo reformuladas ao longo do percurso psicogenético.

Nessa perspectiva, as autoras explicitam a existência de três grandes períodos, ou seja, no início do processo, a criança supõe que a escrita é uma outra forma de desenhar as coisas, sendo assim, o primeiro período caracteriza-se pela busca de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as marcas gráficas não figurativas, ou seja, a criança passa a descobrir que a escrita não é um desenho, pois quando se desenha as formas do grafismo reproduzem as formas dos objetos e ao escrever isto não ocorre.

O segundo período é caracterizado pela construção do modo de diferenciação entre o encadeamento de letras, ou seja, a criança passa a dar-se conta das características formais da escrita e constrói então duas hipóteses que vão acompanhá-la durante o processo de alfabetização, ou seja, de que é preciso um número de letras, entre dois e quatro, para que esteja escrita alguma coisa; de que é preciso um mínimo de variedade de caracteres para que uma série de letras “sirva para ler”.

O terceiro período é o que corresponde à fonetização da escrita, o qual começa pela apresentação da hipótese silábica, passando pela hipótese silábico-alfabética, culminando na hipótese ou nível alfabético. Nesse período a criança descobre que a escrita representa a fala. Esta descoberta leva-a a formular uma hipótese ao mesmo tempo falsa e necessária, é a hipótese silábica, ou seja, a criança passa a atribuir a cada letra o som de uma sílaba. Essa hipótese gera inúmeros conflitos cognitivos, tanto com as informações que a criança recebe do mundo, como com as hipóteses de quantidade e variedade de caracteres, construídas pela própria criança. A dificuldade de abandonar a construção precedente e de substituí-la por outra é representada por um período intermediário, denominado hipótese silábico-alfabética. A etapa final da evolução é o acesso aos princípios do sistema alfabético, no qual a criança consegue compreender como se opera esse sistema, entendendo quais são suas regras de produção.

Ferreiro e Teberosky (1987) dizem que muitos problemas ainda ficam por resolver, principalmente os problemas ortográficos, mas é imprescindível que se distingam os problemas de ortografia dos problemas da escrita, propriamente dita.

Nesse sentido, a criança aprende a ler e a escrever mediante conflitos que se estabelecem em relação a este objeto de conhecimento, ou seja, a criança busca resposta para compreender o que a escrita representa e como esta se organiza, ultrapassando o limite da simples assimilação passiva. Logo, a criança aprende a ler e a escrever pela possibilidade de pensar sobre o objeto de conhecimento tal como ele é, ou seja, a escrita em todas as suas possibilidades.

As crianças não aprendem porque simplesmente vêem letras e escritas e sim porque se propõem a compreender o que é que se pode obter com esses instrumentos. Em resumo: não aprendem porque simplesmente vêem e escutam, e sim porque elaboram cognitivamente com o que o meio lhes oferece (FERREIRO, 2001, p. 37).

Ferreiro e Teberosky (1987) destacam que a ignorância destes princípios leva ao fracasso, um importante número de principiantes no processo alfabetizador, uma vez que as crianças vivem certas atividades escolares com angústia, as quais com o tempo tornaram-se nitidamente escolares (ler e escrever só para a escola).

Dessa forma, na perspectiva trazida por estas autoras a organização do trabalho escolar, no processo de alfabetização necessita compreender os problemas

tal como as crianças os colocam, e da seqüência de soluções que elas consideram aceitáveis, para estabelecer um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem (FERREIRO, 2002).

É imprescindível também que se perceba que este processo de apropriação não se inicia na escola. Ferreiro e Teberosky (1987) enfatizam que as escolas tendem a esquecer-se de que representam somente um dos contextos para a aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que a criança inicia sua aprendizagem do sistema de escrita nos mais variados contextos, pois a escrita faz parte da paisagem urbana. Ela tem acesso desde muito cedo a informações das mais variadas procedências (embalagens, cartazes de rua, livros, tevê entre outros).

Desta forma, é possível indicar que a construção do sistema de representação, que é a escrita, se dá, através de uma prática que tem como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e o livre trânsito pelas práticas sociais da escrita, isto é, tomar contato com a linguagem escrita em suas diversas formas sociais.

Com relação à atuação do professor nesse processo, Bolzan (2001) esclarece que todas as atividades devem estar voltadas para questões sobre o que vem a ser a escrita, o que ela representa no cotidiano das crianças. As crianças devem se sentir motivadas a participarem de eventos de leitura e de escrita, cabendo aos professores mostrar-lhes que elas podem ler e escrever e que a leitura e a escrita estão em todos os lugares, devendo a leitura do mundo, do ambiente vivido tornar-se o foco do dia-dia na escola.

Ou seja, cabe ao professor proporcionar atividades significativas, que possibilitem às crianças perceberem que “a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela” (FERREIRO, 2001, p. 39), pois é através de atividades relevantes da escrita que as crianças aprenderão que estas têm significado e propósito para elas.

Desse modo, Ferreiro (2002, p. 82-83) indica que se alfabetiza melhor quando:

- se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;

- se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual ...).

Em suas palavras, o processo de apropriação da leitura e da escrita pressupõe a assunção da diversidade de experiências e níveis conceituais dos alunos, acerca da língua escrita, bem como o reconhecimento de que as crianças pensam sobre o que vem a ser a escrita (e nem todas pensam o mesmo e ao mesmo tempo), permitindo gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas ao contrário, favorecem o processo de construção desse conhecimento.

2.5.2.2. Paradigma sócio-histórico

Vygotski (2005, 2007,) e Luria(1988) basearam seus estudos referentes à construção da escrita pela criança tendo como propósito investigar o caminho percorrido pela criança neste processo, evidenciando os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento, os quais denominaram como a pré-história da escrita, centrando suas investigações no que leva uma criança a escrever, ou seja, que trajetória possibilita que as crianças aprendam a ler e a escrever.

Vygotski, já em 1920, tecia críticas a forma de condução do processo de alfabetização das crianças, indicando que o ensino desta não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades das crianças, nem em sua própria iniciativa, pois o que o que lhe chega de fora, está pronto para ser reproduzido, lembrando a aquisição de um habito técnico seria parte deste processo (VYGOTSKI, 2007)

Na perspectiva explorada por este autor a escrita ocupa um lugar extremamente estreito na prática escolar tendo em vista o papel fundamental que desempenha no desenvolvimento cultural e psíquico do individuo. Para Vygotski(2007) a linguagem escrita refere-se a um sistema particular de signos e símbolos, a qual sua aquisição resulta de um longo processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do comportamento infantil, sendo constituída

por ligações, muitas vezes, imperceptíveis à simples observação, começando com a escrita no ar – o gesto – a qual os adultos atribuem um significado.

Dominar a escrita, segundo Vygotski(2007) significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo. Um aspecto deste sistema é que ele constitui-se em um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente torna-se um simbolismo direto, ou seja, a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e a linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Entretanto postula que para a aquisição da linguagem escrita seja efetiva é necessário que o elo intermediário - representado pela linguagem oral - desapareça gradualmente e a escrita se transforme em um sistema de signos que simbolizem diretamente os objetos e as situações designadas. Só assim, o individuo será capaz de ler idéias e não palavras compostas de sílabas, num texto. Da mesma forma, ao escrever, registrará idéias e não apenas grafará palavras (MELLO, 2005).

Assim, a aprendizagem da linguagem escrita implica o desenvolvimento da capacidade de representação, uma vez que a escrita refere-se a uma atividade simbólica que, tal como outras atividades simbólicas, envolvem a representação de uma coisa por outra, a utilização de signos auxiliares para representar significados. Neste sentido, indica que a representação simbólica que se inicia no gesto, no jogo de faz de conta e no desenho infantil compõe uma linha única que leva as formas superiores da linguagem escrita.

Com relação aos gestos e signos visuais, Vygostki (2007) indica que este contém a futura escrita da criança, sendo na verdade a escrita no ar. Entre os gestos e a escrita, há dois domínios: os rabiscos e os jogos das crianças. Por meio deles, as crianças atribuem significado aos objetos e ao mundo que as rodeia. No jogo há utilização muitas vezes de objetos que possibilitam a criança executarem um gesto representativo. Quando o objeto passa a designar um outro objeto ou situação, assumindo o caráter substitutivo, ele adquire a função de signo, com uma história própria ao longo do desenvolvimento, tornando-se nessa fase, independente dos gestos das crianças. Assim, a representação simbólica na brincadeira é essencialmente uma forma particular de linguagem num estágio precoce, a atividade que leva diretamente à linguagem escrita.

Luria (1988) dando continuidade aos estudos vygotkianos debruça-se sobre o caminho percorrido pela criança na descoberta do caráter representativo da escrita

tendo como foco duas funções fundamentais: a função mnemônica e a função comunicativa. Seu objetivo foi investigar quando a criança passa a se utilizar destas funções ao produzir seus primeiros rabiscos, ou seja, trata de “traçar o desenvolvimento dos primeiros sinais que já adquirem o aparecimento de uma relação funcional, mesmo que primitiva, entre linhas e rabiscos das crianças com um objeto qualquer de referência” (p. 146)

Desta forma realizou sua investigação com crianças que não estavam participando de um processo escolar de alfabetização, investigando sobre como estas passaram a usar sinais, marcas e desenhos como símbolos, adquirindo um significado funcional, pois segundo este:

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 habilitara a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 1988, p. 143).

Na perspectiva trazida por este autor a escrita pode ser definida como uma função que se realiza culturalmente por mediação, ou seja, escrever pressupõe a habilidade para utilizar-se de uma forma gráfica como signo auxiliar, sem qualquer sentido ou significado em si mesmo, mas como uma operação auxiliar, ou seja, “a escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir idéias e conceitos”(LURIA, 1988, p. 146).

A partir de seus estudos, evidencia que as crianças passam por diferentes estágios, ao longo dos quais desenvolve certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos de escrita e capazes de até mesmo desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado, econômico e culturalmente elaborado.

Inicialmente indica a existência de uma fase denominada pré-escrita ou pré-instrumental na qual o escrever apresenta-se dissociado de seu objetivo imediato. Neste estágio a escrita aparece como algo externo a criança, onde esta não

demonstra ter consciência do significado funcional como signo auxiliar da escrita, uma vez que são incapazes de encarar a escrita como um instrumento ou meio.

Um segundo estágio evidenciado pelos estudos de Luria(1988) refere-se ao surgimento de signos primários não diferenciados, ou seja, a criança passa a utilizar-se em seus registros de estratégias relativas à posição, situação e relação entre as grafias utilizadas, conferindo-lhe a função de auxiliar técnico da memória. Na perspectiva trabalhada por este autor estas são as primeiras formas de escrita no sentido próprio da palavra, as inscrições reais ainda não são diferenciadas, mas a relação funcional com a escrita evidencia-se pela utilização de escritas topográficas, as quais auxiliam a criança a recordar a mensagem, entretanto, não expressam nenhum conteúdo específico.

O estágio seguinte caracteriza-se pela transformação de rabiscos indiferenciados por rabiscos diferenciados, ou seja, surge à necessidade de diferenciar os signos utilizados fazendo-os expressar um conteúdo específico. Neste processo surge a escrita objetiva, na qual dois aspectos se evidenciaram significativamente nesta transformação: número e formas. Em seus estudos observou que o número e a quantidade, foram os primeiros fatores a dissolver o caráter inexpressivo e puramente imitativo da atividade gráfica, possibilitando-lhe indicar a possibilidade de que as origens reais da escrita tenham sido na necessidade de registrar o número e a quantidade.

O quarto estágio apontado por Luria refere-se à escrita pictográfica, na qual a criança passa a fazer uso de desenhos, como meio para recordar, assim transforma o desenho de uma simples representação para um meio, “e o intelecto adquire um instrumento novo e poderoso na forma da primeira escrita diferenciada” (1988, p. 166).

Salienta, dessa forma, a diferenciação do uso do desenho como atividade espontânea da tentativa de escrever com auxílio de figuras, pois “uma criança pode desenhar bem, entretanto este pode não se relacionar com um expediente auxiliar e isto é precisamente o que distingue a escrita do desenho estabelecendo um limite ao pleno desenvolvimento da capacidade de ler e escrever pictograficamente, no sentido mais estrito da palavra” (1988, p. 176).

O estágio seguinte refere-se à transformação da escrita pictográfica para a escrita simbólica, a qual se caracteriza pela capacidade da criança de retratar um objeto em particular não pela sua totalidade, mas por apenas alguns aspectos deste.

Luria(1988), em seus estudos, verificou que as crianças diante do desafio de registrar algo que julgam difícil de desenhar, passam a retratar o objeto, por um objeto substitutivo. Neste caso, a criança já ultrapassou a tendência de representar o objeto em sua totalidade, em todos os seus detalhes, e está em processo de aquisição de habilidades psicológicas, em cuja base se desenvolverá a última forma, a escrita simbólica.

Este período geralmente coincide com o início da aprendizagem da leitura e da escrita, onde as crianças conhecem letras isoladas, sabem como estas letras registram algum conteúdo e, finalmente, apreende suas formas externas e também a fazer marcas particulares. Entretanto Luria (1988) enfatiza que a compreensão dos mecanismos da escrita pelas crianças ocorre muito tempo depois do domínio externo da escrita e que, nos primeiros estágios da aquisição desse domínio, a sua relação é puramente externa, ou seja, ela compreende que pode usar símbolos para escrever qualquer coisa, mas não entende ainda como fazê-la, retomando características da fase de escrita não diferenciada pela qual já passara muito antes.

Nesta perspectiva o mesmo autor afirma que na criança não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão, pois antes mesmo que a criança tenha compreendido o sentido e o mecanismo da escrita já efetuou inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos, e estes são para ela a pré-história de sua escrita. (LURIA, 1988, p. 188)

A partir das considerações exploradas apontadas, trazemos a discussão de Mello (2004) a qual problematiza as práticas escolares a partir das contribuições da abordagem sócio-histórica ao processo de aquisição da leitura e da escrita, a partir da tese de como se dá o processo de conhecimento humano e a tese sobre os momentos mais adequados para a influência do professor no processo de desenvolvimento infantil.

Com relação à tese sobre o processo de conhecimento humano que indica que as novas gerações se apropriam dos instrumentos culturais criados pelos homens ao longo da história, à medida que realizam com esses instrumentos as atividades para as quais foram criadas, isto, por si só, segundo a autora, já evidencia que as atividades que, em geral, são utilizadas para ensinar a escrever nas escolas pecam por sua finalidade e pelo sentido que imprimem a atividade, pois em geral ensina-se letras e sílabas para as crianças para, somente depois, chegar ao processo de comunicação e de expressão perdendo, assim, a função social da

escrita. Escrever, em lugar de expressar uma informação, uma emoção ou um desejo de comunicação toma para a criança o sentido de que o que se faz na escola é atender a exigência do professor.

Ao enfatizar o aspecto técnico começado pelo reconhecimento das letras e gastando um período longo numa atividade que não expressa informação, idéia ou desejo pessoal de comunicação ou de expressão, a escola acaba por ensinar a criança que escrever é desenhar letras, quando de fato escrever é registrar e expressar informações e idéias (MELLO, 2005, p. 30)

Estas considerações remetem-nos a pensar que tais atividades acabam convertendo-se em uma tarefa a ser cumprida pela criança, e não em uma atividade, na medida em que não respondem a uma necessidade da criança e, sim, a uma exigência do professor. Como afirma Vygotski (2007) da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve.

Segundo Vygotski (2005), este aspecto pode ser apontado como uma das dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de apropriação da linguagem escrita. A partir de seus estudos indica que no início do ensino da escrita, a criança demonstra uma fraca motivação para esta, pois não sente necessidade da escrita, apenas tem uma vaga idéia de sua utilidade, pois a linguagem escrita configura-se como uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial - uma situação nova e estranha para a criança, na medida em que na linguagem oral todas as frases, palavras ou até mesmo balbucios são impelidos por um motivo “o desejo e a necessidade levam aos pedidos, as perguntas, conduzem as respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral”. (VYGOTSKI, 2005, p. 124). Entretanto, na perspectiva apontada por este autor, na escrita os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas, denotando a necessidade de elaboração de uma situação, ou representação desta para si mesmo.

Nesta perspectiva a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na

criança. Logo, o trabalho do professor necessita orientar-se para a criação de espaços onde a escrita surja como uma possibilidade de expressão da criança, em lugar de apresentar às crianças exercícios de treino da escrita, pois “o principal obstáculo da escrita é sua qualidade abstrata e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quais outros obstáculos mecânicos” (Vygotski: 2005, p. 123).

No que tange a tese sobre a necessária intervenção dos professores sobre o processo de desenvolvimento das crianças, Mello (2004) problematiza que a decisão pela proposição de atividades que levam a aquisição de um novo instrumento cultural ou nova capacidade nas crianças precisa considerar de desenvolvimento daquilo que constitui as bases necessárias para tal aquisição. Isto implica ao trabalho do professor considerar a atividade principal de cada etapa do desenvolvimento psíquico da criança, que segundo Leontiev (1988) refere-se à atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento.

Segundo este mesmo autor, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, precisamente na atividade principal deste estágio de desenvolvimento, ou seja, a criança começa aprender na brincadeira.

É no brincar que a criança assimila as funções sociais das pessoas e os padrões de comportamento, uma vez que este possibilita que ela se coloque no lugar de outro, assumindo comportamentos de acordo com o personagem representado, favorecendo o exercício do pensamento infantil através de suposições e conjecturas. Tais atitudes e capacidades formam as bases necessárias para a apropriação da escrita.

Nesta direção, Mello (2004) enfatiza a necessidade de se rever o tempo dedicado às atividades de expressão, tais como, o desenho a pintura, a brincadeira, o faz de conta, vistas, muitas vezes, como improdutivas nas escolas, quando na verdade estas são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança além de constituírem-se as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo.

Isto implica ao trabalho do professor, segundo esta mesma autora, explorar a capacidade de expressão das crianças a partir das diferentes possibilidades de linguagem, ou seja, explorar a linguagem oral por meio de relato e poemas e

músicas, a linguagem plástica a partir do desenho, a pintura, a colagem, o faz de conta e tantos outros, pois a necessidade de expressão surge a partir do que as crianças ouvem, vivem, descobrem e aprendem e quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem (situação que a professora assume a função de escriba) possibilitam uma introdução mais adequada ao mundo da linguagem escrita.

Assim partindo das contribuições da abordagem sócio-histórica, é possível afirmar que o ensino da escrita precisa ser organizado de forma que a criança sinta necessidade dela, ou seja, sendo natural da mesma forma como a necessidade de falar, apresentando-se não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa, enfim, ensinando à criança a linguagem escrita e não somente a escrita de letras (VYGOTSKI, 2007, p.145).

2.5.2.3. A docência alfabetizadora

Os movimentos históricos de transformação das práticas escolares de alfabetização, assim como os pressupostos subjacentes a estas nos possibilitam pensar a atuação docente alfabetizadora se constituindo a partir de dois grandes paradigmas epistemológicos: o paradigma tradicional de ensino da leitura e da escrita caracterizado fundamentalmente pela formulação de “receituários” e “procedimentos de ação” que, ao descreverem com bastante objetividade o que e como deve ser realizado o processo de alfabetização, conduzem a uma mediação pedagógica baseada na reprodução e execução de modelos e o paradigma sócio-construtivista, que ao propor novas bases epistemológicas assentadas sobre a idéia de construção e reelaboração das experiências sócio-históricas colocam em xeque os modelos de padronização e uniformização do processo mediacional da aquisição da leitura e da escrita, exigindo um processo de mais complexo de apropriação e reelaboração de saberes a serem reutilizados na docência alfabetizadora.

Braggio (1992) ao analisar os processos mediacionais envolvidos no processo de aquisição da leitura e da escrita enfatiza os efeitos negativos dos métodos de alfabetização para a ação do professor, na medida em que estes retiram o controle e a responsabilidade do que ocorre em sala de aula das mãos do

professor, já que os programas de leitura vêm “empacotados”, prontos para serem utilizados em formas de métodos ou receitas que devem ser seguidos. Assim, a experiência, a intuição, a criatividade, o bom-senso e a formação do professor são todos fatores tomados como irrelevantes.

No entanto, cabe ressaltar, que a adoção de tais referenciais é muitas vezes percebida como confortável, pois na medida em que uma teoria científica (comportamentalista) informa o estágio de prontidão e de inteligência, indicando passos a seguir para um ensino “eficaz”, o professor sente-se mais seguro no seu cotidiano porque aparentemente, ele tem uma medida, uma padrão, um caminho confiável a seguir. Enquanto que os pressupostos construtivistas ao problematizarem a alfabetização a partir de um único método, com um único tipo de texto privilegiado (controlado e domesticado), adotando uma única definição de leitor, um único sistema de escrita válido, colocam em evidência a necessidade do professor de assumir uma outra postura em sua atuação alfabetizadora. Uma postura que exige transformação exige a revisão de seus saberes e fazeres caracterizando-se como um movimento de reconstrução da sua docência a partir de novas bases epistemológicas, restituindo-o a protagonista de sua ação pedagógica.

Entendemos que este processo de transformação é um processo lento e gradativo, uma vez que exige a transformação de uma atividade docente reprodutora para uma atividade criadora que se constitui a partir de uma prática reflexiva conciliadora entre o fazer e o pensar sobre este fazer configurada numa dupla direção; no processo de interiorização dos princípios e pressupostos relacionados ao trabalho docente alfabetizador e no processo de exteriorização à medida que o professor necessita ser capaz de mobilizar os elementos que dispõe para a construção de novas possibilidades de atuação.

Desta forma, entendemos que o processo de constituição da professoralidade alfabetizadora entendida como a produção de diferenças que o sujeito produz em si é potencializada quando toma como premissa os pressupostos construtivistas, uma vez que esta, ao encetar a idéia de construção de conhecimento, restitui ao professor a legitimidade de ser alguém capaz de produzir a sua prática pedagógica a partir da articulação de saberes teóricos com saberes práticos, fornecendo subsídios para o enfrentamento das situações singulares de sala de aula, possibilitando a re-elaboração de novas teorias, saberes e fazeres, a partir da análise dos contextos histórico-sociais que ocorrem na sua prática alfabetizadora.

**3 ABORDAGEM SOCIOCULTURAL:
UM ESTUDO A PARTIR DAS NARRATIVAS**

3.1 Desenho da investigação:

Esse trabalho foi organizado a partir do interesse em desenvolver um estudo com a temática que segue:

AS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE DO ALFABETIZADOR

3.1.1 Objetivos

3.1.2 Objetivo geral:

Compreender como se dá a constituição da professoralidade do alfabetizador no decorrer de sua trajetória formativa.

3.1.3 Objetivos específicos

- Conhecer as trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras do Sistema Público Municipal de Santa Maria.
- Compreender quais são os movimentos constitutivos da professoralidade destas alfabetizadoras.

3.1.4 Questões da pesquisa

- Quais os percursos formativos destas professoras alfabetizadoras?
- Quais são os elementos mobilizadores à docência?
- Como se constitui a atividade de produzir-se professor?
- Quais são os movimentos construtivos da docência alfabetizadora?
- Como se constitui atividade orientada à professoralidade alfabetizadora?

3.2 Abordagem metodológica para investigação

Considerando a temática apresentada e os objetivos almejados neste estudo, buscamos subsídios na abordagem qualitativa narrativa de pesquisa.

Conforme André (1995, p. 17):

A pesquisa qualitativa em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

Esta nos pareceu ser a opção mais condizente com nossa pretensão neste estudo, na medida em que nosso foco de investigação não pretendeu mensurar e quantificar os fatos e eventos ocorridos nas trajetórias formativas dos professores alfabetizadores participantes desta pesquisa, e sim buscou compreender o processo de construção do eu pessoal/profissional que foram/são construídos/reconstruídos no decorrer de seus percursos formativos.

E, principalmente, por termos a consciência de que esta apreensão por mais que buscasse a objetividade, estaria intimamente relacionada com a postura teórica por nós adotada, aos nossos valores e concepções, gerando, portanto, uma interpretação, ou seja, a nossa interpretação dos fatos e aspectos narrados, afastando-se, com isso, a possibilidade de representar uma reprodução fiel da realidade.

Segundo Freitas (2002) cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor como uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do lugar em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. A leitura que faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspectiva teórica que conduz sua investigação.

Assim, tendo por horizonte tais colocações, gostaríamos de enfatizar que a nossa pretensão neste estudo foi buscar nos aproximarmos dos valores e saberes construídos pelos professores em suas trajetórias formativas, como forma de melhor compreendermos os elementos constituintes de sua professoralidade, remetendo-nos à postura descrita por Bogdan e Biklen(1994) ao indicar que os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas, objetivando perceber aquilo que seus sujeitos experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social que vivem. Na perspectiva apontada por estes autores o processo de condução da investigação qualitativa implica o dialogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos.

Assim inspiramo-nos nas palavras de Vygotski para indicar a postura almejada nesta investigação:

Não são apenas os surdos que não conseguem se entender, mas quaisquer pessoas que atribuem um significado diferente à mesma palavra, ou que sustentam pontos de vista diferentes (...) aqueles que estão acostumados ao pensamento solitário e independente não apreendem com facilidade os pensamentos alheios, e são muito parciais quanto aos seus próprios; mas as pessoas que mantém um contato mais estreito apreendem os complexos significados que transmitem uma à outra (VYGOTSKI, 2005, p. 176).

De tal modo, as colocações de Bakthin (1992) foram fundamentais para nortear a postura investigativa, pois através desse ideário é possível evidenciar a relação pesquisador/pesquisado, não como uma relação pesquisador/objeto, mas uma relação entre sujeitos vivos que, mesmo disfarçados por seus rótulos, são dialógicos, sentem o peso de sua humanidade e só podem ser compreendidos nessa perspectiva. “O sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo;

conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico” (BAKTHIN, 1992, p.430).

Freitas (2002) ao referir-se ao caráter dialógico das investigações na perspectiva baktiniana esclarece a distinção entre uma postura monológica, característica das ciências exatas e uma postura dialógica característica que necessita assumir as investigações nas ciências sociais. Com relação a uma postura monológica indica que nesta o pesquisador encontra-se diante de um objeto mudo que precisa ser contemplado para ser conhecido. O pesquisador estuda esse objeto e fala *sobre ele ou dele*. Está numa posição em que fala *desse objeto*, mas não *com ele*. Adotando, portanto, uma postura *monológica*.

Já as investigações nas ciências humanas, há uma diferença fundamental, pois nestas o objeto de estudo é o homem e assim o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra diante de um sujeito que tem voz, portanto necessita falar com ele, estabelecer um diálogo com ele, invertendo desta maneira a relação entre sujeito-objeto para uma relação *entre sujeitos*. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002).

Assim segundo esta mesma autora tudo é fruto de uma construção coletiva e, por isso, necessita ser compreendido dentro de uma determinada situação cultural, situado num certo tempo e espaço, ou seja, nada pode ser entendido de forma isolada, mas sim, levando em conta a teia de significados, construída num dado universo, indicando, com isso, a impossibilidade de pensar o ser fora das relações com o outro.

Ao considerarmos tais premissas, optamos, por trabalhar com uma abordagem qualitativa de pesquisa de cunho sociocultural, a partir da análise das narrativas de quatro professoras alfabetizadoras atuantes no Sistema Público de Ensino Municipal de Santa Maria.

Na perspectiva apontada por Freitas (2002) nesta abordagem não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p.16), *correlacionada ao contexto do qual fazem parte*. Assim, as

questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico.

Corroborando com esta visão Bolzan (2006) ao indicar que esta abordagem implica uma análise centrada nos processos de construção coletiva, a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo o qual, por meio da análise da atividade discursiva/narrativa dos professores, é possível fazer uma leitura dos significados das atividades dos docentes, revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência.

3.2.1 Instrumentos de pesquisa:

O meio pelo qual desenvolvemos essa pesquisa foi entrevista do tipo semi-estruturada, tendo-a como espaço narrativo, no qual as professoras atuantes em classes de alfabetização do Ensino Fundamental do Sistema Público Municipal de Santa Maria foram estimuladas/convidadas a [re]visitar seus percursos formativos, possibilitando, com isso, a compreensão sobre os valores e os saberes construídos e reconstruídos ao longo da sua trajetória vivencial.

Na perspectiva apontada por Freitas (2002) a entrevista, nesta abordagem, não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como um espaço de produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. Nesta direção as enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe e momento histórico e social.

No entanto, tal situação necessita ser organizada pelo pesquisador a partir do desenvolvimento prévio do referencial teórico ou conceitual que guiará sua investigação, identificando os conceitos centrais e temas que deverão ser explorados em tais procedimentos, constituindo-se em tópicos guias das entrevistas (GASKELL, 2002).

Desta forma, optamos por elencar tópicos norteadores para as entrevistas, tendo como pressupostos as colocações de Ludke e André (1986, p.34) “a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Dessa forma, elencamos os seguintes tópicos:

- opção pela docência;
- ingresso na carreira docente;
- atuação como alfabetizadora;
- eventos e experiências destacadas na trajetória formativa.

Para fins de registro das entrevistas realizadas, utilizamos a gravação, a partir das quais, fizemos a transcrição das falas das professoras em seu conteúdo literal, para posterior análise das narrativas.

As entrevistas foram realizadas em duas etapas, na primeira seguimos os tópicos-guia acima mencionados, incluindo questionamentos que se fizeram necessários no decorrer da conversação. Após a transcrição destas foram colocadas a disposição das professoras colaboradoras para que fizessem as alterações que julgassem necessárias autorizando, assim, a utilização do conteúdo expresso em suas falas. Na segunda etapa foi realizada uma segunda entrevista, tendo como propósito esclarecer e aprofundar elementos que emergiram na primeira etapa das entrevistas, a qual também após a sua transcrição foi encaminhada às professoras para aprovação e, conseqüentemente, o consentimento à sua utilização.

Assim, as vozes/ditos/falas das participantes foram o meio pelo qual foi tecida a compreensão deste estudo.

3.2.2 Sujeitos da pesquisa:

Os sujeitos desta pesquisa foram quatro professoras alfabetizadoras do Sistema Municipal e Estadual de Ensino de Santa Maria. O critério adotado para seleção das participantes na investigação foi relativo à atuação a mais de dez anos em classes de alfabetização. Justificamos a adoção deste critério pelo interesse em

investigar professoras que se identificassem como professoras alfabetizadoras, não atuando nestas classes em caráter temporário.

Previamente fizemos o contato com cada uma das professoras, convidando-as para participarem da pesquisa, esclarecendo o propósito da investigação. Cabe mencionar que as professoras convidadas se dispuseram prontamente a participar da pesquisa, demonstrando entusiasmo e interesse em contribuir para a realização deste estudo. Assim após a concordância para participação na pesquisa foram agendadas as entrevistas de acordo com a disponibilidade de horários das participantes.

A seguir apresentamos as professoras colaboradoras desta pesquisa, trazendo informações gerais relativas a tempo de atuação no magistério, formação e escolas nas quais estão trabalhando atualmente, assim como buscamos tecer uma apresentação pessoal a partir das vozes/ditos destas mesmas professoras.

Margarida - professora há 21 anos, sendo destes 20 anos como professora alfabetizadora. Atualmente exerce a docência em duas escolas do Sistema Público municipal de Ensino, uma no período da manhã, e em outra no período da tarde, em ambas trabalhando com classes de alfabetização. É formada em Pedagogia Administração Escolar pela Faculdade Imaculada Conceição de Santa Maria. Possui ainda habilitação para o Magistério, em nível médio e Especialização em Educação Infantil pelo Centro Universitário Franciscano. Em suas palavras é:

Uma profissional responsável comprometida, estou sempre buscando coisa nova, uma leitura, sou muito curiosa, gosto de conversar, trocar idéias com profissionais da educação de outras realidades, com pessoas fora da escola, com o pessoal da UFSM, até para fazer um confronto com aquilo que eu penso, contrastar o que eu penso com o que estão estudando hoje na Universidade, ver se eu estou de acordo, eu me acho uma pessoa assim oh, muito aberta ao dialogo, a mudança muito consciente do que eu faço(...) Eu sou uma pessoa muito exigente(...) eu quero iniciar e terminar minha formação, meu tempo de trabalho frente a crianças pequenas, por essa paixão por essa adoração, por ver que os olhinhos brilham (prof. Margarida)

Terezinha - professora há 25 anos, atuando como alfabetizadora há 18 anos. Atualmente atua em duas escolas, uma do Sistema Público Estadual de Santa Maria e em outra do Sistema Publico Municipal de Santa Maria. Na escola estadual trabalha há 13 anos e na escola municipal há 18 anos. Possui habilitação em

Magistério, nível médio. É graduada no Curso de Geografia pela Faculdade Imaculada Conceição(FIC), Especialista em Alfabetização pelo Centro Universitário Franciscano do Município de Santa Maria . Expressa em suas narrativas que

Se eu tivesse que voltar tudo de novo, eu faria tudo de novo eu seria professora(...) o que eu sei é que eu sempre gostei de estudar, mas eu aprendi rápido, sempre tive facilidade para aprender, sempre tive e tenho até hoje, claro que com a idade a gente esquece, mas eu tenho facilidade para aprender incrível(...)eu sou muito assim de ver onde eu errei, onde não deu certo penso, não é por ai, eu tento de outro jeito(...)Eu sou muito assim, de gosto de desafio, de ver até aonde eu consigo ir (prof. Terezinha)

Gabriela – professora há 23 anos, atuando na docência alfabetizadora há 18 anos. Atualmente trabalha em duas escolas, uma escola do Sistema Público Municipal de Santa Maria na qual trabalha com uma turma de 2º ano no turno vespertino, como também atua em uma escola particular na qual é cedida pelo município. Possui habilitação Magistério – nível médio e Graduação em estudos sociais e História pela Faculdade Imaculada Conceição. Segundo ela:

Tudo aquilo que eu sei, eu gosto de partilhar com os outros, são os meus quadros que eu pinto, eu gosto de bordar, a parte manual me interessa muito(...) Eu gosto do desafio (...) A Gabriela de hoje está muito mais enlouquecida, estressada porque eu sempre fui uma pessoa agitada querendo fazer mil coisa ao mesmo tempo, de inventar. (...)Todo mundo faz isso? Não, a Gabriela faz porque gosta. (prof Gabriela)

Carla – atua na docência há 36 anos, sendo 18 destes em turmas de alfabetização. Atualmente realiza seu trabalho em uma escola estadual, com uma turma de 1º ano. É Graduada em Letras - Literatura e Português, e Habilitação para o Magistério em nível médio. Em suas palavras

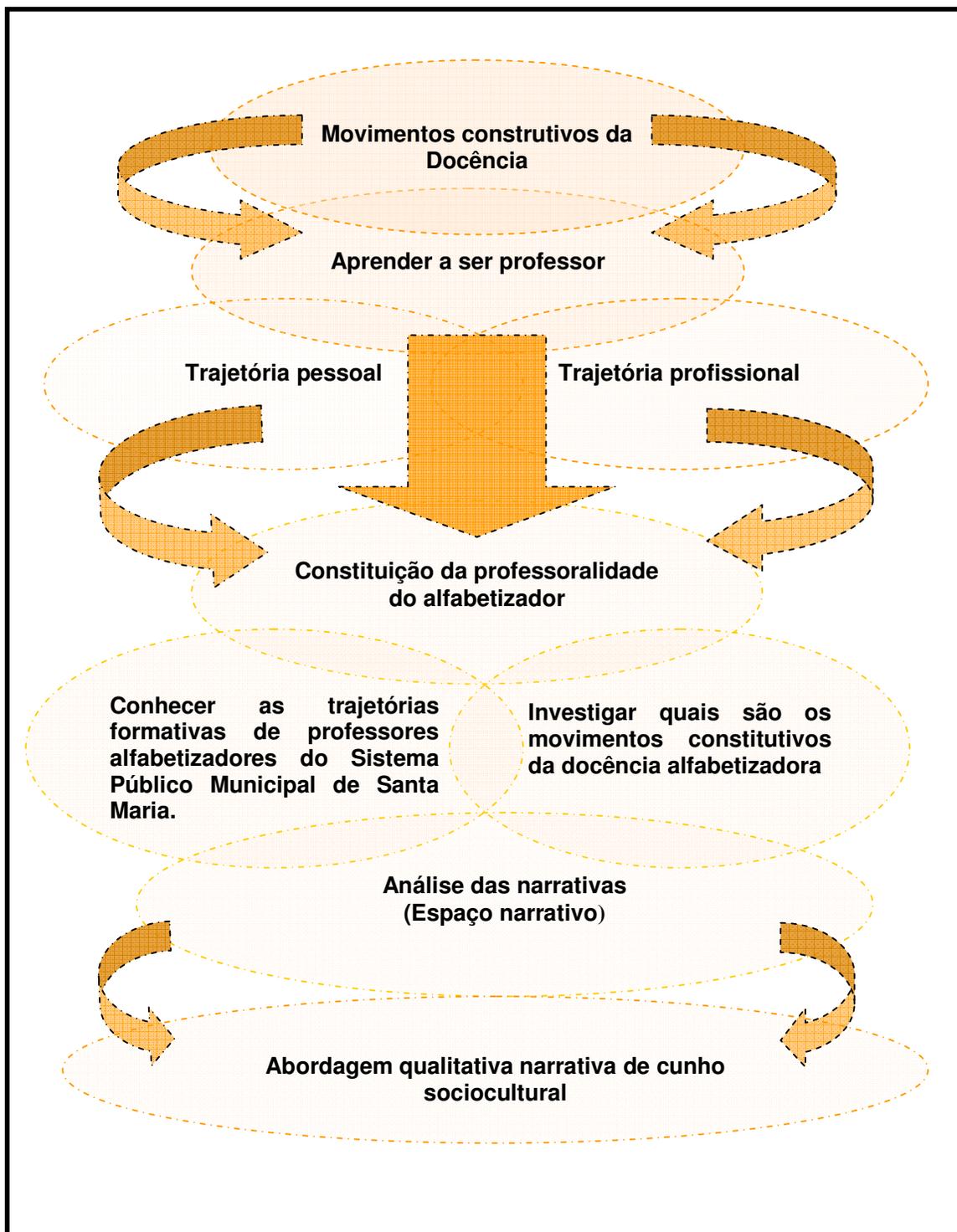
Eu sempre tive um pensamento de mudança, eu não me contento com o pouco eu quero o todo(...) Mas eu sempre fui uma pessoa muito dinâmica, eu sempre trabalhei em comunidades e quando eu estudava no colégio das irmãs eu trabalhava na biblioteca, e a biblioteca dá uma visão muito grande para a gente, a gente faz varias coisas ao mesmo tempo(...) Eu fico com raiva com esse tipo de coisa quando tu está querendo fazer uma coisa e não pode fazer, isso de controlar, tem que ser tudo muito certinho (...) eu acho até que a família da gente acha a gente um pouco ridícula por que com primeira série a gente tem que explicar muito bem como fazer as coisas e então a gente tem mania de explicar para o pessoal de casa tudo direitinho e de falar firme também, que eu acho que às vezes ficam até com medo do jeito que a gente fala (prof. Carla)

Quadro demonstrativo dos sujeitos da investigação

Nomes⁵	Idade	Formação	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação em classes de alfabetização
Margarida	43 anos	Magistério-Ensino Médio Pedagogia Administração Escolar– Especialização em Educação Infantil	21 anos	20 anos
Terezinha	43 anos	Magistério – Ensino Médio Graduação em Geografia. Especialização em Alfabetização.	24 anos	17 anos
Gabriela	47 anos	Magistério–Ensino Médio. Graduação em Estudos Sociais e História	23 anos	18 anos
Carla	59 anos	Magistério - Ensino Médio. Graduada em Letras – Literatura	36 anos	18 anos

⁵ Como forma de manter o anonimato das professoras participantes deste estudo, adotamos a utilização de nomes fictícios.

3.2.3 Esquema representativo da proposição de estudo



3.3 As categorias de análise:

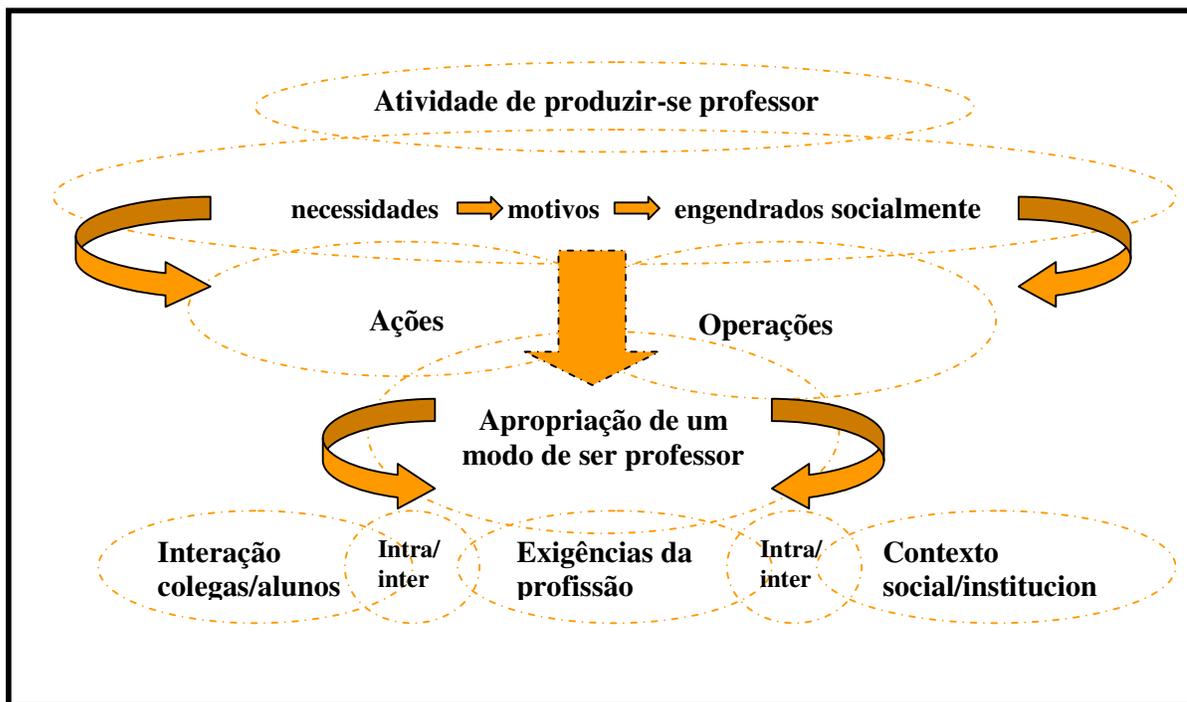
Objetivando a compreensão sobre os movimentos construtivos da docência em direção da professoralidade alfabetizadora fomos ao encontro de conhecer as trajetórias formativas de cada uma das professoras participantes desta pesquisa. Conhecer seus percursos, suas experiências, suas frustrações, suas expectativas e esperanças.

Neste processo foi necessário revisitar a memória trazendo a lembrança momentos que se constituíram em marcas da vida e da profissão destas professoras, pois como bem menciona Tardiff “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, têm emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo umas culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (2002, p. 265).

Elegemos como elemento teórico central desta investigação o conceito de atividade a partir da perspectiva sociocultural (Vygotski, 2004, 1989; Leontiev, 1984, 1988; Davidov e Márkova, 1987) a qual compreende por atividade os processos que ao realizar as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele, ou seja, a sua natureza objetivada é sua principal característica, uma vez que é a impulsionadora das ações e operações realizadas para atingir o propósito a que se destina.

Tal perspectiva possibilita-nos pensar no processo de desenvolvimento da docência alfabetizadora a partir da realização de uma atividade de produzir-se professor, na qual se faz necessário a adoção de meios e procedimentos com vistas a atingir tal propósito. Esses processos, por sua vez, são moldados pelas condições e circunstâncias concretas da vida pessoal e profissional do professor. Neste sentido, é possível afirmar que a compreensão sobre a atividade da docência implica a reflexão sobre os elementos mobilizadores à docência, ou seja, quais são os motivos e as necessidades que impulsionam o agir docente. Quais são as ações e operações desenvolvidas? Há uma reorganização entre as ações e operações realizadas? Quais são os elementos fomentadores da reorganização da atividade docente.

Tal compreensão pode ser explicitada a partir da representação que segue:

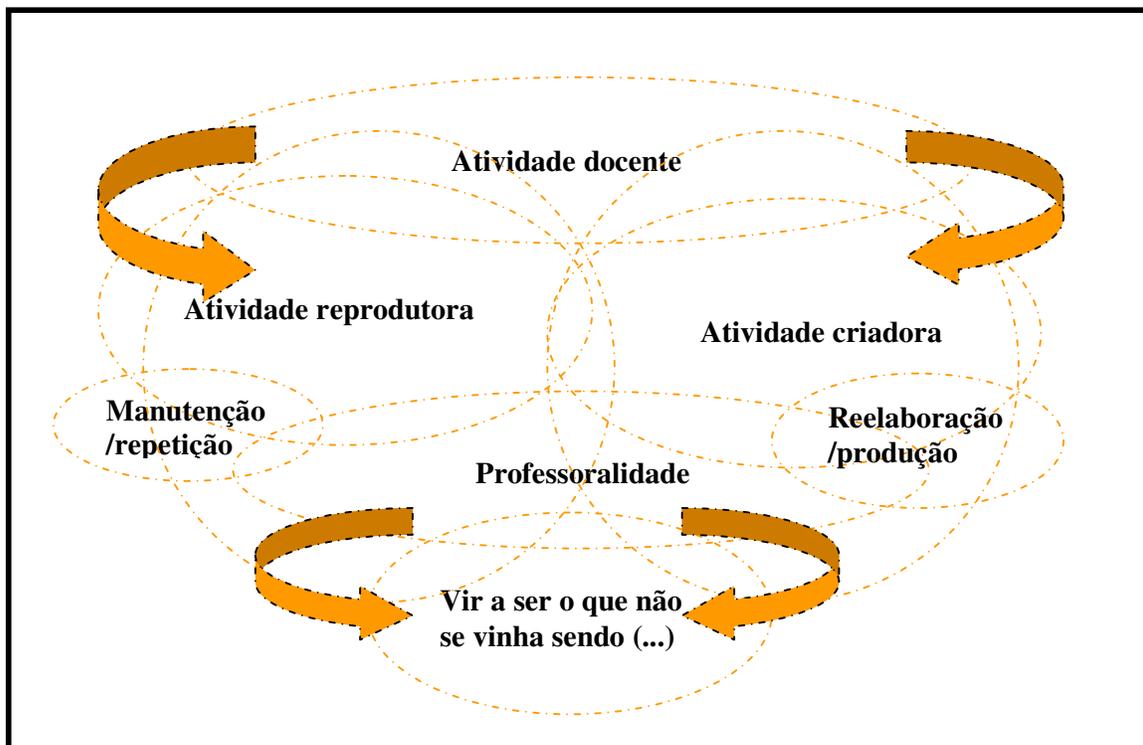


3.3.1 Esquema representativo da atividade de produzir-se professor

Neste processo há o engendramento de duas dimensões básicas de atividade: a atividade reprodutora, caracterizada pela repetição de algo já existente, na qual sua função refere-se à manutenção das experiências passadas e a segunda uma atividade criadora caracterizada pela a qual se caracteriza pela produção de novidades, tendo como elemento as experiências passadas, e as experiências culturais acumuladas, mescladas a elementos da imaginação do sujeito, caracterizando-o assim como um movimento prospectivo de desenvolvimento (BOLZAN, 2002).

Julgamos possível aproximar tal perspectiva das discussões propostas por Pereira (2002) ao indicar que vir a ser professor, é vir a ser algo que não se vinha sendo, uma diferença que o sujeito produz em si, um estado de desequilíbrio, um processo marcado por rupturas e conflitos, entre o buscado e o encontrado, entre exigências pessoais e profissionais que se dá no decorrer da trajetória formativa do professor. Nesta direção, ao cunhar o termo professoralidade enfatiza o movimento processual de produção de diferenças que o sujeito professor realiza ao longo de seu percurso formativo.

Os elementos constituintes da atividade docente são explicitados na seguinte representação:



3.3.2 Esquema representativo da dinâmica processual de constituição da professoralidade

Assim tendo por base tais perspectivas fomos ao encontro de evidenciar nas narrativas das professoras colaboradoras deste estudo os caminhos percorridos por estas em seus processos formativos, investigando os movimentos realizados em direção a professoralidade alfabetizadora, entendendo-a como um processo relacionado à emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se como docente.

Na busca por tal compreensão se fez necessário conhecer seus percursos iniciais, suas experiências prévias a docência alfabetizadora, possibilitando-nos a compreensão sobre os processos engendrados na atividade de produção da docência alfabetizadora.

Nesta perspectiva, elencamos três grandes categorias para balizar a análise neste estudo: **a mobilização à docência, exercício da docência e a docência**

alfabetizadora. Estas três categorias originaram-se a partir da premissa de que toda atividade possui duas dimensões: uma de orientação e outra de produção, possibilitando-nos caracterizar dois grandes processos engendrados na constituição da professoralidade alfabetizadora. Um caracterizado por movimentos condutores de tal atividade e outro de produção, propriamente dito, da docência alfabetizadora.

Com relação ao processo de orientação este é explicitado a partir das categorias mobilização à docência e exercício da docência, as quais tiveram por objetivo evidenciar as necessidades, e os motivos que conduziram as professoras a assunção da docência como profissão, assim como de seus ingressos na docência alfabetizadora, partindo da concepção de que a compreensão sobre a constituição da docência alfabetizadora implica a reflexão sobre o processo de objetivação de necessidades moldadas no contexto sociocultural que o sujeito está submerso, na medida em que é justamente deste processo que emerge a motivação orientadora das ações e operações da atividade de produção da docência alfabetizadora. Neste sentido, na categoria mobilização à docência emergiram como elementos categorias as *expectativas sociais/ambiente familiar, docência como atribuição feminina, identificação com professores no processo de escolarização*. No que tange ao exercício da docência identificamos a *docência como uma ação da profissionalização, a docência como uma ação propositada e o ingresso na docência alfabetizadora como ação da docência* como elementos marcadores desta categoria.

Já com relação ao processo de produção explicitamos este na categoria docência Alfabetizadora, a qual se volta à compreensão acerca dos movimentos envolvidos na produção da professoralidade alfabetizadora. Tivemos como elemento teórico balizador de tal categoria o movimento processual de desenvolvimento da atividade que se faz a partir do engendramento da dimensão reprodutora, envolvendo as experiências passadas do sujeito aliadas a dimensão criadora. Essa dimensão refere-se ao processo de reelaboração e recombinação entre o que o sujeito tem de conhecimento antigo e o novo.

Tivemos ainda como base de análise os movimentos indicados nos estudos de Bolzan (2002) resistência, ruptura da resistência e tomada de consciência, os quais se referem ao caminho percorrido por professores no processo de apropriação do conhecimento pedagógico compartilhado, via interações e mediações colaborativas. Desta forma, na análise das vozes ditos das professoras emergiram elementos categorias que se aproximam dos indicados por Bolzan (2002) na medida

em que o desenvolvimento da docência alfabetizadora está atrelado à apropriação do sujeito dos conhecimentos, saberes e fazeres implicados em tal ofício, possibilitando-nos identificar nesse processo de produção a existência de três movimentos que foram denominados: *recuo/resistência*, *reorganização*, *produção de uma diferença*.

Cabe salientar ainda, que na análise dos percursos formativos das docentes colaboradoras deste estudo evidenciamos a emergência de elementos que perpassaram as três categorias, podendo ser entendidos como elementos categorias transversais, sendo, então, por nós denominados como tensionadores da atividade de produzir-se professor, na medida evidenciaram-se tanto atuando na direção de potencializar como de restringir o processo de desenvolvimento da atividade de produção da docência.

QUADRO SÍNTESE DAS CATEGORIAS

PROCESSOS	CATEGORIAS	ELEMENTOS CATEGORIAS	TENSIONAMENTOS
Processos de orientação à professoralid e alfabetizadora	A mobilização à docência	Expectativas sociais: Ambiente familiar mobilizador; Docência como atribuição feminina. Identificação com professores no processo de escolarização	Aprendizagem entre pares
	O exercício da docência	Ingresso na docência/ docência como alternativa para sustento – ação da profissionalização/ Docência como atividade propositada Sobrevivência pedagógica- Dificuldades iniciais – tateamento- solidão e angustia pedagógica. Exercício na docência alfabetizadora: exigências institucionais/ ação da docência	Mostrar-se competente no ato pedagógico; reconhecimento social/institucional;
Processos de produção da professoralid e alfabetizadora	A docência alfabetizadora	Atividade reprodutora, insegurança pedagógica- Movimento de recuo/resistência Insatisfação pedagógica- conflitos – tomada de consciência- emergência da dimensão criadora- -Movimento de reorganização Alteração nas práticas alfabetizadoras- -Produção de uma diferença.	Exigências institucionais; Visualizar o resultado do seu trabalho;

4. OS MOVIMENTOS CONSTRUTIVOS DA PROFESSORALIDADE ALFABETIZADORA

4.1. Processos de orientação: Os diferentes tempos/espços constituintes da atividade docente

Almejando trazer ao debate elementos capazes de fomentar a reflexão sobre o processo de construção da docência alfabetizadora, pensamos ser imprescindível inicialmente investigar o que leva uma pessoa a exercer a docência, como isto vai se configurando no decorrer da trajetória formativa, que elementos podem ser indicados como mobilizadores da assunção do exercício da docência.

Como já mencionamos, estamos entendendo a docência como a realização de uma atividade na perspectiva sociocultural, na medida em que esta se caracteriza como processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Segundo Vygotski (2004), Leontiev (1988) toda atividade pressupõe um objetivo a ser alcançado, objetivo este que tem sua raiz nas exigências e necessidades engendradas pelo contexto sociocultural. Neste sentido, é possível afirmar que a compreensão sobre a atividade da docência implica a reflexão sobre os motivos e as necessidades engendradas socialmente para a assunção da docência como profissão. Logo, fomos ao encontro de vislumbrar nas narrativas das professoras os motivos que as conduziram para atuação docente e qual a repercussão desse movimento na construção da sua professoralidade.

4.1.1 Opção pela docência

A partir da análise das narrativas das professoras é possível indicar que a opção pela docência surge muito antes de escolha profissional propriamente dita, ou no ingresso de um curso destinado para tal propósito. Ela se dá a partir de uma série de fatores que vão se constituindo em elementos condutores da assunção da docência. Desse modo, passamos a explicitar tais elementos categoriais a partir das vozes/ditos das professoras colaboradoras deste estudo.

Um dos elementos que se evidenciaram nas narrativas das professoras refere-se às experiências da infância em seu ambiente familiar. Nesta direção, a

professora Margarida, ao ser questionado sobre os motivos que a levaram a optar pela docência, indica

Eu vou ter que buscar lá na minha infância, porque a história da minha família, assim é muito rica neste sentido. Meus pais moram no interior, eles tinham pouca cultura, pouco acesso à formação. Eles são pessoas com o primeiro grau incompleto, o terceiro ano colegial da época (...)mas por que a minha família acreditava muito na educação, no valor do professor, era onde os professores ficavam... e eles moravam na casa de meus avós, e pais moravam junto e foi ali.... eu fui crescendo naquele ambiente. Eu acredito que o fundo esteja ali (profª. Margarida)

Esta fala da professora deixa transparecer que sua opção pela docência pode ser atribuída ao seu contexto familiar, em decorrência das dificuldades de acesso a escolarização básica de seus familiares, emergindo assim de uma necessidade de seu contexto familiar. Na perspectiva apontada por Leontiev (1984) a primeira condição de toda a atividade é uma necessidade, na medida em que a atividade realiza-se a partir da objetivação das necessidades, emergindo desta relação à motivação. Logo, é possível indicar que o contexto familiar desta professora se constituiu em um ambiente extremamente mobilizador à docência, principalmente, quando agregamos a isto o fato de a casa onde morava juntamente com seus pais e avós ser justamente o lugar que abrigava os professores que vinham da cidade para atender a comunidade rural na qual residia.

Assim, em um ambiente de lidas campeiras, passa a fazer parte dos eventos rotineiros familiares um outro ofício, o ofício da docência, com fazeres que certamente se diferenciavam dos costumeiros quer por sua concretização, quer pela valorização atribuída pelos seus familiares.

Estes aspectos também podem ser inferidos com relação ao ambiente no qual professora Terezinha passou sua infância

Era campo, era uma casa no campo, não tinham vizinhos perto. Nós tínhamos vizinhos longe. Não era fazenda, era uma chácara, era muito longe da minha escola. Eu ia para escola a pé, a gente levava mais ou menos meia hora, quarenta minutos até chegar à escola. Íamos nós, eu, minha irmã e meus irmãos e mais os outros que moravam depois da nossa casa. (profª Terezinha)

Assim, ao ser questionada sobre sua opção pela docência também se reporta as suas experiências infantis.

Quando eu era bem pequenininha, eu sou a legítima que já nasci com o giz na mão. Foi lá quando era ainda bem pequena, até a quarta série eu estudei em classe multisseriada, eu morava para fora e, então, eu estudava, chegava em casa, eu dava aula para as bonecas, para as paredes com os toquinhos de giz eu escrevia e o meu sonho sempre foi ser professora, por que eu amava, eu tinha paixão. (Profª Terezinha)

Segundo Vygotski (2007) o indivíduo desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde muito cedo com a experiência sócio-histórica dos grupos dos quais faz parte, sendo a brincadeira a primeira atividade que possibilita aos indivíduos introduzirem-se, no mundo que o cerca, constituindo-se em um modo de assimilar e recriar as experiências socioculturais.

Neste sentido, na medida em que a menina Margarida e a menina Terezinha passam a conviver com esse novo ofício, este passa a povoar suas brincadeiras infantis. Na perspectiva apontada por Vygotski (2007) o brinquedo possibilita a criança assimilar as funções sociais das pessoas, assim como, os padrões de comportamento, viabilizando a criança colocar-se no lugar de outro, assumindo comportamentos de acordo com o personagem representado, através de suposições e conjecturas.

Este autor indica ainda que o brinquedo de faz-de-conta viabiliza a criança satisfazer um desejo que não pode ser imediatamente satisfeito, levando-a a envolver-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. A fala da professora Margarida explicita este processo de recriação

Quando eu comecei a entender o que é que o professor fazia, que ele ensinava, que ele passava aquilo que ele tinha como planejamento, eu comecei a brincar nas paredes do galpão, eu fazendo meus rabiscos, mesmo sem ainda ter ido para a escola. Eu fazia rabiscos e dava aula para as pedras, era uma calçada enorme de pedra então, isso era o meu caderno, era o meu diário, as plantinhas eram meus alunos. (profª. Margarida).

Assim no jogo de faz de conta infantil vai se configurando uma primeira compreensão da ação docente, emergindo destas, talvez os primeiros elementos do habitus docente destas professoras.

O habitus segundo Bourdieu (1983) refere-se a estruturas que vão sendo interiorizadas pelo sujeito num determinado espaço sócio-cultural configurando-se em uma espécie de matriz de percepções e apreciações que orientaria muitas das

ações subseqüentes do sujeito, estruturando as práticas, assim como, as representações sobre as práticas.

Desta forma é possível indicar que a constituição de uma *habitus docente* se configura no decorrer da trajetória formativa, tendo início desde a primeira construção acerca da docência. Nesta direção explicita Oliveira:

Há imagens (representações) construídas pelos professores ao longo de suas trajetórias de vida que interferem e produzem um tipo de professor e não outro. Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula e, mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas trajetórias de vida (2005, p. 05)

Pereira (2005) também corrobora com esta afirmação ao indicar que mesmo antes da sua escolha ou do exercício da docência, o futuro professor já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar, experiências estas e que certamente possuem uma grande influência na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”.

Assim, as falas das professoras que seguem deixam evidente tais aspectos ao trazerem a lembrança de professores que marcaram suas trajetórias formativas:

Eu fui convivendo... vendo a professora Salete, que foi a primeira professora que morou na casa dos meus avós (...) Eu lembro até da fisionomia dela, do semblante, do cabelo escorridinho assim.....então ela era uma pessoa muito doce e eu via que ela trabalhava com muita vontade(...)Eu imitava, tinha uma imagem muito boa daquela professora, ela me passou isso, uma serenidade, um prazer pelo que ela fazia. (prof^a Margarida)

Ainda a prof^a Margarida

Eu tive uma professora maravilhosa de matemática no segundo grau e eu não tive dúvida, aí eu tive a nítida certeza de que eu tinha que ir para o magistério, porque ela me passava uma paixão, um carinho com que ela ministrava as aulas, inclusive a retomada dos conteúdos, eu lembro até hoje, sempre na próxima aula, ela fazia uma retomada do conteúdo, através de uma questão tipo uma forma de diário que a gente tinha. Há! como era gostoso e ela sempre recolhia e nos devolvia com algum recadinho (prof^a. Margarida)

Portanto, a idéia de ser professora foi se constituindo a partir das experiências vivenciadas e, principalmente da produção de sentido sobre estas, pois como bem menciona Larrosa (2002, p.21) a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca e não simplesmente o que passa, o que acontece, ou o que toca”. Assim junto à idéia de tornar-se professor vão também se agregando uma série de valores, posturas que por um motivo ou outro tocaram estas professoras de modo especial. A fala da professora Carla também explicita esses elementos quando questionada sobre sua opção pela docência:

Quando ainda estava no ginásio com professores que a gente se identificava, então a gente via o carinho que eles tinham com os alunos, então, foi ali que começou a idéia de ser professora (profª. Carla)

Desta forma é possível indicar que tais experiências se configuram como elementos estruturantes do habitus docente desta professora, servindo como um dos aspectos orientadores da sua opção pela docência. Tardif (2006) afirma que os saberes adquiridos durante a socialização primária e da socialização escolar possuem um peso extremamente importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber –fazer e do saber- ser que serão mobilizados e utilizados no decorrer da formação inicial do professor e até mesmo no próprio exercício da profissão. Na perspectiva apontada por este autor há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares poderá dimensionar, ou pelo menos orientar os futuros investimentos e ações voltados à docência.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que as experiências familiares, as experiências de escolarização primária e, principalmente, as expectativas geradas por estas configuram-se como elementos preponderantes na dimensão orientadora da atividade docente.

Outro aspecto evidenciado nas narrativas das professoras refere-se ao papel assumido pela expectativa familiar com relação à opção pela docência. Este aspecto evidencia-se nos relatos referentes ao momento do ingresso na formação inicial da professora Margarida e da professora Terezinha.

Na fala da profª. Margarida isto aconteceu quando

(...) chegou a hora de fazer o 2º grau eu optei pelo Ensino Médio e as minhas tias diziam:- Se tu quer tanto ser professora, porque não fazes o magistério? (...) Eu queria ser professora por que eu amava a profissão, o trabalho, mas eu queria algo que rendesse financeiramente, então, eu queria tentar uma outra profissão, mas não adiantou fugir eu voltei a ela. Aí a escola Centenário estava abrindo a primeira turma de magistério oferecendo... e eu fiz parte da primeira turma das alunas que tinham segundo grau completo e eu fiz as disciplinas específicas do Magistério e aí eu me encontrei. Foi aí que eu me encontrei, quando eu tive as primeiras aulas eu vi - agora sim eu estou no caminho certo. E a partir daí eu não tive dúvidas (profª. Margarida).

O relato da professora Margarida evidencia um período de indecisão influenciado pelas demandas da profissão referente seu baixo retorno financeiro, no qual as expectativas familiares se constituíram como um reforço em direção a assunção da docência como profissão. Estes aspectos também são explicitados no relato da professora Terezinha:

Lá era assim estudando na oitava série tinha que fazer o teste igual, participava de uma seleção. Quando eu estava nesta seleção, eu já não estava mais assim, não estava tão assim... Eu estava um pouco na dúvida, mas a minha mãe disse: tu sempre quis ser professora, quem sabe tu faz o teste! Ela me convenceu assim, ela deu uma força e eu passei (profª. Terezinha)

Já na fala da professora Carla estes elementos emergem entremeados com questões relativas ao gênero, ou seja, o reforço familiar associado a fato de que a docência seria uma das poucas possibilidades de profissionalização da mulher:

Era uma alternativa para mulher, geralmente a família também incentivava. Qual era outra profissão que a gente poderia atuar? (profª. Carla)

A professora Carla deixa evidente em sua fala uma concepção a qual tem como premissa o pendor natural da mulher à docência, expressando muitas das representações emanadas do processo de feminização do magistério. Segundo Louro (1997) a feminilização do magistério se deu no decorrer da segunda metade do séc. XIX com o advento da república intensificado pelo projeto liberal republicano que previa a universalização do ensino. Assim num movimento que não só apenas permitiu a entrada de mulheres no magistério, como também o seu predomínio, o magistério passou a ser vinculado a muitos dos atributos tradicionalmente

associados às mulheres, como o amor, cuidado, a sensibilidade, para que pudesse ser reconhecido como uma profissão admissível ou conveniente à mulher, uma vez que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais, se constituiriam na verdadeira carreira das mulheres.

Assim, passa a ser estabelecida uma estreita relação entre mulheres/professoras. O papel de mãe e de dona de casa são aproximados da função de educar crianças “cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha” (LOURO, 2007, p. 96) construindo uma representação da docência como uma profissão “naturalmente” feminina.

Desta forma esta autora indica que no processo de legitimação da docência como profissão eminentemente feminina, as instituições da sociedade, assumem um importante papel, principalmente a família, a escola e a igreja, que muitas vezes limitam a escolha da mulher, impondo forçosamente a opção pela carreira docente, a partir de diferentes mecanismos tais como comentários a respeito da profissão “digna” que ela deve escolher; nos valores/costumes que a condicionam socialmente a profissionalização da mulher, assim como a pressão que muitos pais exercem para que a filha seja professora.

Estes aspectos podem ser inferidos a partir da narrativa da professora Gabriela ao relatar o momento de seu ingresso no curso de Magistério

Eu fiz magistério lá em Bagé, porque eu estudava numa escola pública, e era o que a escola oferecia, era o que havia de possibilidade e a minha mãe me matriculou. Eu fiz por fazer o que tinha era isso e então eu fiz (prof^a Gabriela)

Esta professora ao mencionar este evento de sua trajetória evidencia que a opção de cursar o magistério não foi exatamente um propósito seu, na medida em que ela se deu em razão da ausência de outras alternativas, assim como também de uma opção de sua mãe.

Assim é possível indicar que o fato de ingressar num curso de formação voltado ao exercício da docência, não necessariamente implica o desenvolvimento de uma atividade orientada à produção da docência, na medida em que o que caracteriza tal processo é justamente o fato deste corresponder a uma necessidade do sujeito, o que no caso da professora Gabriela isto não se evidencia.

Já no caso das professoras Margarida e Terezinha é possível indicar para o desenvolvimento da atividade de produção da docência, na medida em que se evidencia o componente pessoal em suas opções. Isto fica bastante evidente nos seguintes excertos:

Eu sempre brinquei de professora e essa brincadeira acabou se transformando em um objetivo, em uma meta (prof^a Margarida)

Sempre foi meu chão ser professora (...) eu gosto desde criança (Prof.^a Terezinha)

Com relação à professora Carla a manifestação de um componente pessoal em sua narrativa é bastante reduzida, emergindo com mais ênfase as exigências sociais na justificativa para sua opção pela docência. Assim, é possível inferir que a opção pela docência mesmo que aparentemente se manifeste como uma opção pessoal, ela precisa ser compreendida a partir da contextura sociocultural na qual esta emerge, pois “o que é que se venha ser necessita ser compreendido como o resultado de certa composição de potencialidades do sujeito situado num determinado contexto sociocultural (...) o que estamos sendo é uma parcela atualizada do campo imanente de possibilidades que nos circunscreve” (PEREIRA, 2002, p. 24).

Assim, como vimos à ação de adentrar num curso formativo voltado para o exercício da docência, apesar de apresentar a mesma configuração externa, ela difere significativamente quanto aos seus elementos originários, caracterizando assim, atividades diferenciadas. Leontiev (1978) enfatiza que as atividades realizadas pelos indivíduos mesmo que aparentemente tenham a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto a sua origem ou a sua essência, na medida em que a principal coisa que distingue uma atividade de outra, é a diferença de seus objetos, uma vez que é exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá a direção determinada, ou seja, o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo (p. 62).

Assim, na perspectiva apontada por este autor a análise da atividade humana não pode ser restrita a sua manifestação externa, uma vez que, por detrás destes,

se oculta o desenvolvimento de conteúdos objetivos, ou seja, as necessidades e os motivos concretos da atividade do homem.

Neste sentido, é possível indicar que no desenvolvimento da atividade de produção da docência estão implicados aspectos individuais e sociais. Sociais na medida em que as necessidades são geradas por uma gama de contingências do contexto sociocultural, na qual estão configuradas convenções sociais, políticas e culturais. E individual na medida em que para esta necessidade se converter na dimensão orientadora de uma atividade ela precisa ser apropriada pelo sujeito, convertendo-se em um motivo condutor das suas ações e operações.

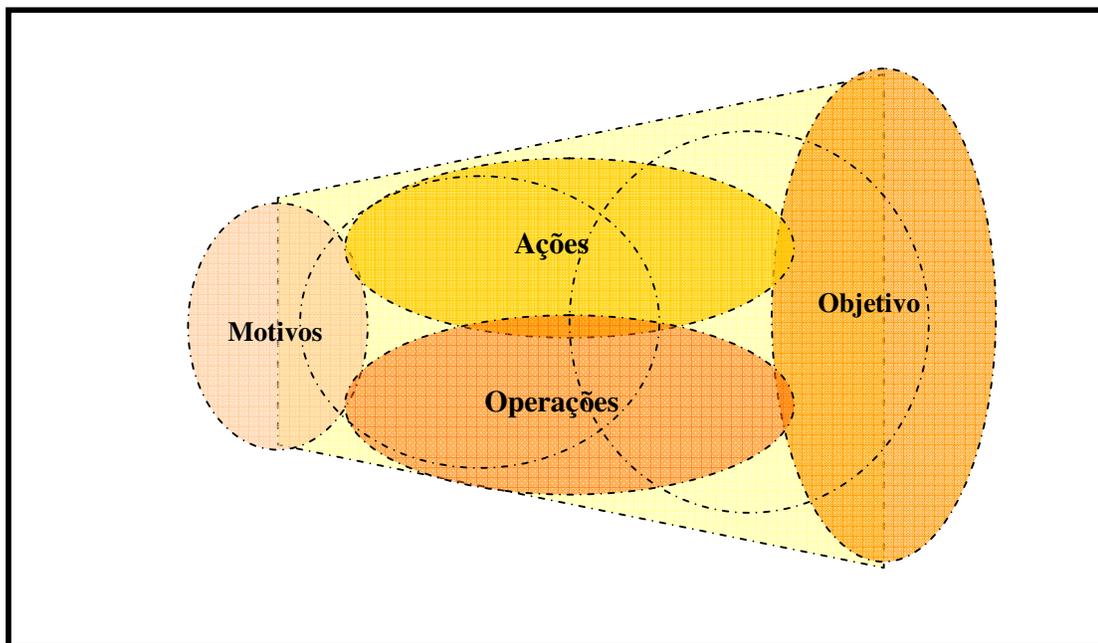
Assim, concordamos com Pereira (2002, p. 38) ao indicar que compreensão sobre o processo formativo do professor passa necessariamente pela consideração da condição humana na sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais.

4.1.2 O exercício da docência

Tomando por base a abordagem sociocultural o processo de desenvolvimento da docência se dá a partir da atividade de produzir-se professor, na qual se faz necessário a realização de ações e operações com vistas a atingir tal propósito.

Leontiev (1988) em seus estudos faz a distinção entre atividade, ação e operação. Por “atividade denomina os processos psicológicos caracterizados por aquilo a que o processo, com um todo, se dirige, coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade” (p.68). Já as ações são apontadas como processos, cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual faz parte, ou seja, “para que uma ação surja e seja executada é necessário que seu objetivo apareça para o sujeito, em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte” (p.69). Por operações indica-nos que estas se referem ao modo de execução de uma ação, ou seja, os meios e as condições, os quais as ações são executadas. Logo, a ação possui aspectos intencionais, ou seja, direcionada ao que deve ser feito, assim como aspectos operacionais referindo-se ao como pode ser feito, definido não pela meta em si, mas pelas circunstâncias objetivas nas quais é

executada. Assim denomina por operações os meios pelo qual uma ação é realizada.



4.1.2.1. Esquema representativo dos elementos constituintes da atividade

Segundo Leontiev (1988) os meios e os procedimentos são construídos nos diferentes contextos, nos quais o sujeito esteve/está submerso, possibilitando-nos, então, afirmar que as condições e as circunstâncias da vida concreta do sujeito, assumem importância decisiva nas formas de conduzir a atividade de produzir-se professor.

Como mencionamos duas das professoras entrevistadas evidenciaram em suas narrativas o desenvolvimento de uma atividade de produção da docência. Neste processo emerge como objeto da ação destas professoras o exercício da docência, na qual se evidenciou a adoção de meios e procedimentos para tal propósito. O relato da professora Margarida explicita tal processo:

Assim que eu me formei no Magistério, eu me formei em dezembro. Eu fiz o meu currículo e levei ao departamento de Recursos Humanos da prefeitura, eu e minha prima. Aí dia 04 de junho de 1986 ligaram para minha tia, um senhor que trabalhava nos recursos humanos que conhecia ela, avisou que eu deveria passar na prefeitura. Mas eu havia entregado meu currículo, sem esperança, pois eram só pessoas indicadas que entravam, trabalhavam

naquela época e eu tive a sorte, consegui sem indicação mesmo. Era pra mim mesmo o trabalho e eu iniciei dia 4 mesmo. Eu já fui para a escola em Val Feltrina, na Helena Bertoia Machado, trabalhei com 5ª série, todas as disciplinas, eram um desafio e foi o ano em que eu iniciei a formação acadêmica no Curso de Pedagogia Administração Escolar, fiz junto os dois. (Profª Margarida)

A professora Terezinha também relata que o ingresso na docência se deu a partir de uma oportunidade surgida no período logo que finalizou a Magistério.

Nesse meio tempo a professora que dava aula numa escola lá perto da mãe, veio embora, porque passou num concurso, deixando uma vaga aberta, e eu fui na secretária de educação, eu e a mãe, e me escrevi para dar aula lá, porque naquela época não havia concursos e ai nos éramos umas cinco escritas para vaga e a única que tinha magistério era eu (profª Terezinha)

Já no caso da professora Gabriela o ingresso na docência se configura como uma ação, entretanto, uma ação direcionada para o exercício de outra profissão, na medida em que a docência surge como uma possibilidade de prover seu sustento, no momento de sua formação inicial, já que possuía habilitação no Magistério em nível médio.

A professora Gabriela, ao relatar os percalços enfrentados no momento de sua opção profissional, deixa claro que sua opção inicial de profissionalização estava voltada para a odontologia

O meu sonho era ser dentista, mas eu fiz o magistério (...)

Assim suas ações iniciais foram voltadas para tal ingresso, levando-a a exercer inicialmente o trabalho de auxiliar de serviços gerais em um escritório como forma de custear seu ingresso em um curso pré-vestibular. Em suas palavras assim o relata:

Então eu arrumei trabalho em um escritório, era meio faxineira, fazia limpeza e pagava meu cursinho. No primeiro ano de vestibular fiz para odonto e rodei, claro não tinha base em física e em química. Ai pensei: vou insistir de novo! Trabalhei neste escritório, fiz vestibular para Odonto de novo e também para Estudos sociais na Fic, porque eu gostava da parte da história, da história antiga. (Profª Gabriela)

Entretanto, a professora Gabriela diante da falta de êxito em seu propósito de ingressar no curso de Odontologia e tendo sido aprovada para cursar a faculdade de Estudos Sociais ingressa, então, em tal curso sem, no entanto, afastar-se do seu propósito de tornar-se uma dentista. Em suas palavras:

Não eu vou trabalhar e fazer Estudos Sociais de noite. Quando eu estava no meio do semestre de Estudos Sociais me disseram assim: - Mas tu podes fazer como aluno especial matérias da Odonto! Assim eu fiquei trabalhando meio turno no escritório e fui fazer anatomia, histologia e fisiologia. Odiei!! Eu vinha no ônibus com o cheiro do formol, chegava em casa não conseguia comer, das aulas de anatomia, ficava apavorada, mas pelo amor de Deus eu pensava como é que eu vou ser dentista, não quero. Daí, terminei estudos sociais. (profª Gabriela)

Frente a sua frustração com a profissão que tanto almejava, sua opção foi dedicar-se ao curso de estudos Sociais que estava realizando.

Aí, fui fazendo Estudos Sociais trabalhando e o semestre não dava para pagar, o dinheiro era suado, recebia e pagava a faculdade, não sobrava nem para o lanche, para nada, era dureza mesmo. Ai uma colega, uma amiga da faculdade me disse assim: porque tu não te inscreve na prefeitura se tu tens o magistério, tu podes dar aula. Daí eu fui na SMed e me disseram tu tens que ter alguém que te indique e daí eu pensei: o que é que eu vou fazer. O Farret naquela época era prefeito e eu escrevi para ele dizendo que eu queria continuar a faculdade estudos sociais e que tinha o magistério. (prof. Gabriela)

Assim, o relato da professora Gabriela evidencia que o seu direcionamento para o ingresso no magistério teve como elemento mobilizador a necessidade de prover o seu sustento no período de sua formação inicial, podendo assim ser indicada como uma ação de sua profissionalização e não como uma ação da atividade de produção da docência. Isto se evidencia na seguinte fala da professora:

Eu queria continuar meus estudos, terminar a faculdade de estudos sociais e estava difícil, meio expediente só. (prof. Gabriela)

Neste sentido, a partir do relato das professoras referente aos seus ingressos no exercício da docência, é possível evidenciar a realização de série de ações e operações direcionadas a diferentes objetos, ou seja, com diferentes propósitos.

Entretanto, a atividade na perspectiva sociocultural caracteriza-se pelas transformações constantes que ocorrem no decorrer de seu desenvolvimento. Leontiev (1984) salienta que estas transformações não modificam a estrutura geral da atividade, o que se modifica é o caráter das relações que as ligam entre si, as metas, os motivos da atividade. Assim, o desenvolvimento humano é caracterizado por um sistema de atividades que se substituem umas as outras, ou seja, um sistema de transição e transformações internas em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1984).

Neste sentido, é possível afirmar que na medida em que os propósitos direcionadores da ação destas professoras foram alcançados, há uma reorganização das ações e operações diante do surgimento de uma nova necessidade: dar conta do exercício da docência. Nesse processo passam a ser realizados novos procedimentos direcionados para a assunção do ofício de ser professor.

Este processo de reorganização foi aqui denominado de sobrevivência pedagógica, na medida em que as professoras referiram-se a este momento como um período marcado por grandes dificuldades e inseguranças.

Tais aspectos vão ao encontro dos estudos de Huberman(1992) ao indicar que aos primeiros anos de exercício profissional do professor, os professores organizam sua prática, em geral através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo. Sobrevivência, na medida em que neste período o professor iniciante confronta-se com a distância entre os ideais e as realidades cotidianas, caracterizando o que comumente é denominado “choque do real”. Um período caracterizado pelo tateamento pela insegurança do agir docente. Com relação ao aspecto da descoberta, refere-se ao entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade. Este autor indica que estes dois aspectos, o da sobrevivência e da descoberta, são vividos paralelamente e é o segundo aspecto que permite suportar o primeiro. Entretanto, menciona a existência de perfis com uma só destas componentes impondo-se como dominante. Assim indica como característica principal desta fase, a exploração, a qual pode assumir um caráter, sistemático ou aleatório, fácil ou problemática de acordo com as condições do contexto institucional da iniciação do professor, como também de sua postura pessoal e profissional perante a docência.

A partir da análise das narrativas das professoras percebemos a predominância do tateamento e da insegurança pedagógica, aparecendo de forma mais incipiente o aspecto da descoberta, e da exploração.

A professora Terezinha, ao relatar o início de seu exercício na docência, evidencia tal aspecto ao explicitar as dificuldades enfrentadas na assunção de uma classe multisseriada, na medida em que a colocou diante do desafio de ministrar aulas para quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Eu comecei atuar sem ter feito o estágio, numa classe multisseriada, e a quinta série era uma professora que dava aula de tarde, eu dava aula para o restante, para todas as outras séries, eu ficava enlouquecida fazendo planos, e eu morava longe da escola, eu levantava cedo, ia para escola, chegava em casa, almoçava, ficava em cima daqueles planos, fazia os planejamentos para todas as quatro turmas, para as quatro séries(profª Terezinha)

Assim, agregando ao fato de sua inexperiência e o grau de exigência de elaborar planejamentos voltados as diferentes séries que necessitava atender, precisou ainda adequar sua rotina diante as dificuldades impostas pela distancia de sua casa e da escola na qual passou a atuar.

Com a professora Carla este momento não foi diferente, na medida em que também seu ingresso no Magistério se deu numa escola com classe multisseriada, na qual além de dar conta do trabalho de sala de aula, precisou assumir outras funções concomitantes, tornando bastante árdua sua tarefa. Em suas palavras:

Eu iniciei trabalhando depois do meu estágio com primeira a quinta série em escola rural(...) Foi um trabalho bastante duro porque eu tinha que planejar para cinco turmas. Eu ficava na localidade e ali a gente fazia tudo, atendia a primeira, a segunda, a terceira e a quarta e a escola como um todo, os papéis, a merenda, a limpeza. Uma pessoa para tudo (profª Carla)

O relato da professora Carla deixa evidente o sentimento de solidão que permeou seu ingresso no exercício da docência, uma solidão pedagógica que segundo Isaia (2006) pode ser atribuído ao sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo.

Aliado a isto, ainda, a acompanhava um outro sentimento que se aproximam do que Isaia (2006) denomina de angústia pedagógica. Na perspectiva apontada por esta autora este sentimento emerge diante das pressões e exigências oriundas do ambiente do trabalho do professor, principalmente, em termos de cobrança institucional, o que fica bastante evidenciado na narrativa da professora Carla ao referir-se ao receio que lhe acompanhava diante às exigências institucionais, exercidas sob a forma de avaliações externas:

E o medo da gente de chegar ao final do ano e as crianças não estarem prontas, porque na realidade as provas vinham prontas da secretária, a gente abria os pacotes no dia do exame final, na frente das crianças e a gente não sabia que conteúdo vinha, se esse conteúdo tinha sido trabalhado. Então, aquele programa que vinha da secretaria a gente tinha que desenvolver todinho (profª Carla)

Esta fala da professora Carla evidencia o forte impacto das condições institucionais para a emergência de tais sentimentos. Huberman (1989), ao problematizar o papel das condições institucionais indica que estas assumem uma importância decisiva para que a estréia do professor iniciante seja mais “fácil” ou para que haja a consolidação e estabilização na carreira docente. São indicados como condições desfavoráveis: a assunção de turmas problemáticas, um volume de trabalho que consuma todas as energias do professor, o controle policial ao invés do apoio da direção, a instabilidade no vínculo com a instituição, assim como a ausência de colegas de trabalho acessíveis com os quais pudessem trabalhar.

Como evidenciamos nos relatos das professoras muitos destes aspectos se fizeram presentes nos seus ingressos ao exercício do magistério, possibilitando-nos reafirmar as implicações que as condições institucionais assumem na configuração deste período de ingresso do professor iniciante. Tais considerações são validadas ainda no relato da professora Carla, ao atribuir significativas alterações ocorridas quando passa a trabalhar em uma outra escola:

Nesta escola eu trabalhei dois anos sozinha e depois eu fui para uma outra escola rural onde éramos em duas professoras, então, a gente dividiu as turmas, eu ficava com a primeira e com a segunda e ela ficava com a terceira quarta e quinta série. Daí era uma outra realidade.....eu fui para esta escola e essa professora que trabalhava lá. Eu e ela éramos bastante amigas, daí a gente se trocava material, às vezes eu ficava na casa dela, daí sim eu ia e voltava, eu não morava na escola. Nós planejavamos juntas, as provas já não vinham mais prontas, era uma outra realidade,

melhorou muito porque daí a gente se organizava. Era diferente, a gente fazia as provas de acordo com o trabalho desenvolvido, não existia aquele medo, aquela angústia, por que era uma coisa muito angustiante esperar da secretaria aquelas provas, uma imposição (prof^a Carla)

Em sua fala deixa claro que a possibilidade de compartilhar com uma colega de trabalho o exercício da profissão e a alteração nas exigências impostas pela instituição foram definidoras das melhorias de suas condições de trabalho. Com relação à possibilidade de compartilhar o exercício da docência, este aspecto pode ser inferido como um atenuante da solidão pedagógica, na medida em que propiciou a ativação da zona de desenvolvimento proximal, denominada por Vygotski como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinada por aquilo que o individuo é capaz de resolver sozinho, e o nível de desenvolvimento potencial, que seria determinado pela possibilidade de resolução de um problema sob a orientação ou auxílio de um companheiro mais capaz” (2007, p. 97)

Bolzan (2002, p. 63), problematizando tal conceito, indica que a realização de uma atividade coletiva, no presente, poderá levar o individuo a realização futura de atividades similares com maior autonomia, devido ao fato de ele ter compartilhado inicialmente de ajuda ou participado de uma atividade colaborativa.

Outro aspecto evidenciado na fala das professoras como gerador das dificuldades iniciais enfrentadas foi referente ao domínio dos conteúdos. A professora Margarida evidencia isso em sua narrativa:

Eu disse meus Deus, o que eu vou fazer numa 5^ª série, eu não tinha noção dos conteúdos (...)Mas eu cheguei assim na cara e na coragem e eu lembro que eu levei um texto falando do recomeçar porque os alunos que iriam começar a 5^ª série eram alunos que tinham parado alguns anos, porque não tinham tido oportunidade de ir à escola. Então eles já tinham mais idade e a partir daquilo eu comecei a preparar as minhas aulas mais na insegurança. O 1^º mês foi muito inseguro porque para trabalhar matemática, eu tive que retomar os estudos... as expressões, os n^º racionais, n^º inteiros, re-aprender a divisão dos decimais e tudo isso.(prof^a Margarida)

Ou seja, dificuldades atreladas ao domínio do saber fazer pedagógico, do conhecimento e domínio da matéria a ser desenvolvida, do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e a sua organização. Assim, ao relatar a forma como lidou com tais adversidades explicitou que:

Eu, apesar de ver que era uma coisa nova, eu não senti medo, não me intimidei diante da situação, aceitei como assim: - Oh! eu vou achar um jeito de resolver e achei, deu certo!! Pesquisei, estudei me empenhei e vieram os resultados!(...) Eu me sai muito bem, dito pelos colegas, pelos alunos, pela comunidade (profª Margarida)

O que podemos inferir com relação a esta fala da professora é que sua postura denota uma abertura à exploração e descoberta, portanto, potencializadora da reorganização das ações e operações voltadas ao exercício da docência. Entretanto, tal movimento necessita ser compreendido a partir dos seus elementos mobilizadores que, a partir das vozes/ditos da professora Margarida, podem ser atribuídos ao desejo de atender as expectativas sociais, ou seja, mobilizada pela necessidade de mostrar-se competente ao ato pedagógico. Em suas palavras podemos inferir tais aspectos:

(...) o meu medo era de não conseguir corresponder a tanta expectativa que a comunidade tinha me atribuído, a tanta esperança que eles haviam colocado na minha pessoa, no meu trabalho, então eu tinha medo de decepcionar a comunidade. (profª Margarida)

Portanto, podemos afirmar que o processo de reorganização das ações e operações voltadas para o exercício da docência do professor está implicado às dimensões afetivas, institucionais e pedagógicas. Afetivas na medida em que estão presentes aspectos referentes à forma como o professor sente e percebe as demandas de sua profissão, o que conseqüentemente conduzirá adoção de uma ou outra postura. Institucionais, uma vez que esta atuação não se dá num vazio, ela se dá num determinado contexto institucional, com vicissitudes e demandas concretas que precisam ser enfrentadas pelo professor no exercício da docência. É pedagógico uma vez que a docência exige o domínio de um corpo de saberes e fazeres que possibilite sua mobilidade frente ao ato educativo.

Nesta perspectiva, é possível indicar que atividade de produção da docência, caracteriza-se pelo movimento de organização e reorganização das ações e operações, o qual é gerado pela emergência de novas necessidades engendradas no contexto sociocultural. Assim, como transparece na fala das professoras, inicialmente houve a organização de ações e operações voltadas para o ingresso na docência, mobilizadas pelas necessidades engendradas em seus contextos de socialização primária e de escolarização e seguida de uma reorganização, na qual

as ações e operações passam a ser voltadas para o exercício da docência propriamente dito. Nesta reorganização as expectativas sociais e, principalmente, as exigências institucionais aparecem como elementos preponderantes na atividade de produzir-se professor.

Com relação às exigências institucionais, este aspecto fica bastante evidenciado nos relatos das professoras, na medida em que na análise dos percursos formativos vivenciados por estas professoras este se constituiu como configurador de seus ingressos na docência alfabetizadora.

Estes aspectos se evidenciam na narrativa da professora Margarida ao relatar que seu ingresso na docência alfabetizadora se deu após sua transferência da escola na qual havia ingressado no magistério no município de Val Feltrina para uma escola no Município de Santa Maria. Nesta escola, ela conta que ficou por um período apenas auxiliando os trabalhos escolares como um todo, entretanto em decorrência da falta de professor em uma das turmas de alfabetização, lhe foi proposto o desafio de atuar em tal série. Assim menciona que:

(...) a alfabetização caiu de pára-quedas, o primeiro momento, assim foi de pára-quedas a diretora me chamou na sala, porque havia um problema com a professora que alfabetizava. Ai ela disse: - Não dá mais, eu preciso de ti, tu vai assumir a primeira série. (prof^a Margarida)

O ingresso da professora Terezinha na docência alfabetizadora se deu após estar trabalhando seis anos com turmas de 3^a série numa escola do município de Santa Maria. Esta professora relata que permaneceu apenas um ano na escola na qual ingressou no magistério na qual trabalhava numa classe multisseriada, solicitando sua transferência para uma escola do Município a qual residia. Assim após seis anos no exercício da docência:

Fui chamada no estado, assumi o estado em São Pedro. Quando eu cheguei lá tinha uma primeira série(...) e a coordenadora me ofereceu aquela primeira série assim e eu disse que eu não gostaria de pegar uma primeira série, mas não tinha como eu não pegar (prof^a Terezinha)

Já o percurso da professora Carla até o seu ingresso na docência alfabetizadora foi um pouco mais extenso. Esta professora relata que permaneceu trabalhando em escolas rurais, período no qual prestou vestibular para o curso de

Letras. Assim passou a cursar a faculdade e devido a problemas de saúde, foi necessário trancá-la, afastando-se do exercício da docência por um ano. Após este período assumiu novamente o trabalho docente numa escola do município de Santa Maria, trabalhando com 2ª, 4ª e 5ª séries, ingressando posteriormente na mesma instituição na qual atua até os dias de hoje. Assim, ao manifestar o momento de seu ingresso na escola, relata:

Daí queria me colocar na primeira série e como era um colégio maior, mais descentralizado, eu pensei que eu não ia ter condições [menciona a fragilidade de sua saúde] e elas disseram assim: - não a gente te ajuda e tu vai ao longo do tempo, tu vai adquirindo mais [condições] (profª Carla)

Com relação ao ingresso da professora Gabriela no trabalho com alfabetização este se deu concomitante ao seu ingresso no exercício da docência, na media em que sua primeira atuação na docência foi justamente em uma turma de alfabetização.

Cheguei na escola, acho que era agosto, ai eu cheguei lá e a diretora me disse : -olha essa turma ela está com bastante dificuldade , as crianças não sabiam ler, era uma primeira série. Aí me deram aquela turma eu fui para sala (profª Gabriela).

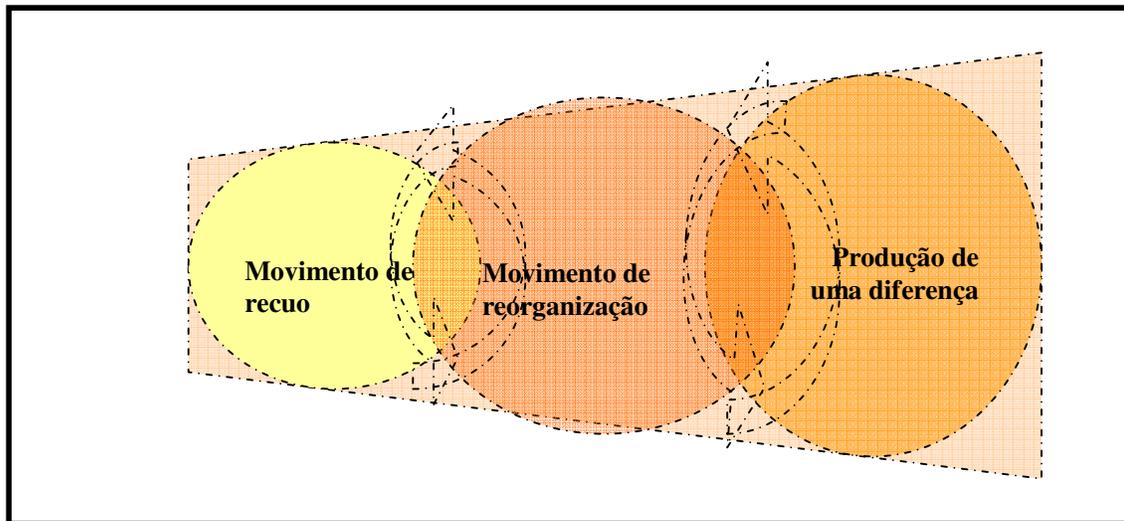
Apesar de diferentes tempos e espaços as professoras colaboradoras deste estudo relatam que seus ingressos na docência alfabetizadora se deram em decorrência de contingências institucionais, e não por uma opção pessoal destas, possibilitando-nos inferir que esta se constitui em uma nova ação da atividade de produção da docência, possibilitando-nos afirmar que o desenvolvimento da atividade de produção da docência alfabetizadora das professoras participantes deste estudo se configurou como um movimento originado da atividade de produzir-se professor, ou seja, como resultante dos processos de organização e reorganização das ações e operações que se fizeram necessárias ao enfrentamento das demandas implicadas na assunção do ofício docente, uma vez que o ingresso na docência alfabetizadora converteu-se em um novo desafio a ser enfrentado pelas professoras em suas atividades docentes, tornando-se necessário a reorganização das ações e operações da atividade de produção da docência destas professoras.

4.2 Processos de produção: a professoralidade alfabetizadora

Eu não consigo falar do que eu não vivo, aquilo que eu te disse é a minha vida de alfabetizador, é a minha alma, é a minha alma que esta aí. É a minha vida é o que eu sei ser diariamente com erros, com acertos, com lágrimas, com desilusões com muitas conquistas, mas realmente é essa a Margarida!
(profª Margarida)

Como se evidenciou nos relatos das professoras colaboradoras deste estudo o ingresso na docência alfabetizadora, não se deu por uma mobilização pessoal e sim por demandas dos contextos institucionais que estas professoras atuavam ou passaram a atuar. Desta forma, tendo em vista os objetivos desta proposição de estudo fomos ao encontro de vislumbres nas narrativas das professoras os caminhos percorridos por estas no processo de constituição da docência alfabetizadora.

A partir da análise dos relatos das professoras acerca de suas experiências na docência alfabetizadora foi possível identificar a existência de três movimentos constituintes da professoralidade alfabetizadora. Inicialmente, *um movimento de recuo* permeado por ações de resistência frente aos desafios da atuação alfabetizadora, seguido de *um movimento de reorganização* das ações e operações caracterizado pela emergência de conflitos e contradições, fazendo emergir um terceiro *movimento* que aqui foi denominado como *a produção de uma diferença*, onde se evidenciam transformações na ação alfabetizadora. Estes movimentos foram percebidos em diferentes tempos, e com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes deste estudo, possibilitando-nos indicar seu caráter ascendente e circular.



4.2.1. Esquema representativo do movimento processual da construção da professoralidade alfabetizadora

Assim passamos a explicitar a partir das narrativas das professoras a compreensão alcançada acerca dos elementos constituintes de cada um dos movimentos evidenciados.

4.2.2 Movimento de recuo/resistência:

Com relação ao movimento de recuo/resistência este foi percebido como um movimento emergente de desafios constituídos na assunção da docência alfabetizadora. Evidenciamos neste, posturas permeadas de insegurança geradas pela consciência do despreparo para dar conta do que se apresenta como necessário, a predominância de uma atividade reprodutora, configurando-se assim como sua principal característica adoção de uma postura de recuo e de resistência. Este movimento evidenciou-se em diferentes tempos/espacos da atuação alfabetizadora, inicialmente emergindo frente ao desafio de ingressar na docência alfabetizadora e posteriormente frente a novos desafios que se apresentaram em seu exercício.

No que tange ao ingresso na docência alfabetizadora, a análise das narrativas das professoras participantes deste estudo nos possibilita indicar que este momento de suas trajetórias foi permeado por tal movimento na medida em que suas falas evidenciam o sentimento de insegurança que se configurou frente ao desafio de atuar na docência alfabetizadora. As falas da professoras Margarida e da professora Terezinha explicitam tais aspetos:

Eu sentei na frente dela (menção a diretora da instituição) e ela me disse:- Margarida tu vai alfabetizar pelo método misto! - Mas Ana que método é esse, eu nunca ouvi falar em alfabetização, eu só lembro da minha professora que me fez encher uma pagina de ovo e uva e não ficou mais nada. (profª Margarida)

oh.... sabe aquela primeira série que ninguém quer? Que tem aluno novo, que tem aluno repetente, que tem aluno que fez pré, assim que tem de tudo e mais um pouco, e ai eu disse que eu não tinha experiência, que não ia saber, que eu não ia dar conta, e era março, eu estava começando, não tinha experiência, tudo era novo. (profª. Terezinha)

Assim diante do desafio imposto institucionalmente, estas professoras evidenciam em suas falas uma postura de resistência frente ao exercício da docência alfabetizadora, emergindo da consciência do despreparo para tal exercício, o que se pode perceber a partir de suas argumentações referentes à falta de experiência, como também pelo fato de fazerem menção ao desconhecimento de saberes/fazeres implicados em tal atuação, possibilitando-nos inferir sobre a fragilidade da formação inicial destas professoras com relação ao processo de alfabetização.

A professora Margarida, ao ser questionado sobre tal aspecto, menciona que em sua formação:

(..) recebi as didáticas na formação do Magistério: didáticas dos estudos sociais, da ciência, da matemática mais muito superficial, que não me deram embasamento nenhum para eu trabalhar na alfabetização (profª. Margarida)

Desta forma, diante das limitações evidenciadas o que restou a estas professoras foi encontrar alternativas para dar conta de tal atuação. Nesta direção um aspecto que evidenciamos de forma marcante nas narrativas das professoras refere-se à contribuição/orientação de colegas da profissão:

Então quem me ajudou no trabalho com a primeira série foram as minhas colegas daqui do Santo Antônio, elas me diziam, faz assim, trabalha assim, e elas me emprestavam matrizes, emprestavam material, emprestavam livros(...) Eu iniciei com o ba, be, bi, bo bu , as gurias trabalhavam, assim as minhas colegas trabalhavam (profª Terezinha).

E foi o que aconteceu, então, a gente iniciou na primeira série nos éramos três professoras e eu tinha quarenta horas naquela época, três manhãs, com reforço com os alunos e nesse período a gente planejava, então a gente andava sempre junto, fazia todo planejamento, as matrizes, e a gente começou o trabalho com silabação e a silabação eu continuei com ela ao longo do tempo (profª Carla)

Era a diretora da escola que ela era alfabetizadora anteriormente, então foi ela que me passou as noções, se isso é noção pra alguém ir trabalhar. Era uma turma de 26 alunos todos problemáticos e eu cheguei de olho arregalado com a noção daquela folhinha. Nunca vou esquecer aquele dia “Margarida tu vais trabalhar com o método misto e enche o quadro de pedacinhos e daí tu vai fazendo palavrinhas” e eu lembro até hoje que eu fiz, ia circulando as sílabas e fazia eles darem como resposta aquela leitura do má, do lá, e eu lembro que a primeira palavra que saiu foi o picolé, e aí eu perguntei pra eles o que era picolé “é uma coisa doce!” - “ e o que mais ?” E eu sem saber fui provocando discussões com eles. Então, eu lembro que a gente desenhou, a gente escreveu a palavra, nos formamos uma frase com isso, mas dentro do que eles haviam comentado. (profª Margarida)

Assim como vimos estas professoras iniciam seus percursos como alfabetizadoras seguindo orientações de seus pares para alfabetizar pelo método da silabação, o qual toma como unidade mínima da palavra a sílaba. Nesta abordagem inicia-se pela apresentação das sílabas simples explorando as possibilidades de aglutinação das sílabas apresentadas, passando após, à exploração das sílabas mais complexas. Com relação à exploração de frases e textos estes são trabalhados de forma gradativa, sendo sua principal característica o controle da grafia em detrimento do valor contextual da mensagem, na medida em que são artificialmente construídos para trabalhar apenas as combinações entre as sílabas já estudadas.

Tal perspectiva também é indicada pela professora Gabriela:

Ai me deram aquela turma, eles não sabiam ler e eu não sabia nem como começar. Daí eu pensei vamos ver o que eles sabem, para ver como é que eu podia ensinar e eu comecei com as sílabas, porque as crianças me disseram que era assim que a outra professora trabalhava o BA com o LA da bala. (profª Gabriela)

Como se evidencia na fala desta professora, seguir a metodologia da professora anterior foi o caminho que naquele momento lhe fora possível, pois como bem disse “não sabia nem por onde começar”. Estes aspectos sinalizam para uma

dura realidade do contexto educacional, profissionais atuando sem uma formação adequada, que possibilite assunção de uma postura crítica – reflexiva capaz de enfrentar as demandas desta profissão.

Assim podemos inferir que os primeiros passos da docência alfabetizadora se deram a partir da contribuição e da colaboração de colegas da profissão, remetendo-nos a indicar o processo de ativação da zona de desenvolvimento proximal da docência alfabetizadora destas professoras. Entretanto, a análise dos processos interativos estabelecidos neste período inicial, evidencia-se a predominância da adoção de uma postura de reprodução, ou seja, as professoras se colocam como alguém que apenas reproduz o que lhes é indicado pelos seus pares como o mais adequado, não demonstrando a adoção de uma postura reflexiva sobre as práticas realizadas, na medida em que neste momento inicial, ou seja, seus níveis de desenvolvimento real, não dispunham de elementos capazes ainda de avançar do que lhes fora indicado.

Um aspecto que necessita ser levado em conta neste processo é que o ingresso destas professoras na docência alfabetizadora se deu na década de 80, época que ainda se manifestava de forma mais contundente a influencia dos processos denominados por Mortatti (2004) de metodização do ensino da leitura e da escrita e de alfabetização sob medida, os quais predominaram até aproximadamente a década de 70. Estes processos caracterizaram-se fundamentalmente pela formulação de “receituários” e “procedimentos de ação” que ao descrever com bastante objetividade o que, é como deveria ser conduzido o processo de alfabetização, deixava pouca margem para atuação criadora do professor. Braggio (1992), ao problematizar os métodos de alfabetização enfatiza para os efeitos negativos destes para a ação do professor, na medida em que tiram o controle e a responsabilidade do que ocorre em sala de aula das mãos do professor, já que os programas de leitura vêm “empacotados”, prontos para serem utilizados em formas de métodos ou receitas que devem ser seguidos. Assim a experiência, a intuição, a criatividade, o bom-senso e a formação do professor são todos fatores tomados como irrelevantes.

Portanto, é possível indicar que a predominância de práticas reprodutoras pode ser atribuída à ausência de elementos que viabilizassem a estas professoras avançar da reprodução acrítica de modelos instituídos socialmente. Até mesmo porque as práticas adotadas iam ao encontro do que muitas destas professoras

tiveram por experiência em seus processos de alfabetização. Este aspecto pode ser evidenciado a partir do relato da professora Carla:

Na realidade quem me alfabetizou foi o meu pai, eu tenho um carinho muito grande pelo meu pai, a gente tinha uma cartilha(...)a gente era criança e quando começamos a ir a aula era o pai que ensinava tudo, o que o professor dava aula durante o dia chegava em casa de noite o pai revisava tudo e foi com isso que eu aprendi. (...)Era uma cartilha muito interessante que hoje não vem mais, primeiro vinha as vogais e depois começava o alfabeto e daí começava as palavras e juntava com as vogais e era bem fácil, tudo com figura bem colorida eu lembro bem, eu lembro do pai mais do que do professor, por que a mãe não tinha tempo ela tinha o trabalho de casa e da lavoura então o pai ele pegava e ia devagarzinho juntando pedacinho por pedacinho (profª carla)

A professora Carla ao fazer referência ao seu processo de alfabetização relata que foi alfabetizada, na verdade pelo seu pai, a partir da utilização de uma cartilha. A professora manifesta em sua fala a aprovação pela abordagem adotada, que pelo indicado se dava a partir das unidades menores, letras e sílabas em direção as unidades maiores, frases e textos a partir da aglutinação das primeiras. Assim, estas experiências podem ser indicadas como um elemento potencializador da postura reprodutora adotada por estas professoras, na medida em que as práticas vigentes se aproximavam dos elementos incorporados pelas professoras em seus habitus docente.

Estes aspectos nos remetem a proposição vygostskiana discutida por Bolzan (2001, 2002) ao distinguir os duas dimensões básicas da atividade: a atividade reprodutora e a criadora ou produtora. A atividade reprodutora caracteriza-se pela repetição de algo já existente, na qual sua função refere-se à manutenção das experiências passadas e a segunda uma atividade criadora caracterizada pela produção de uma novidade, a qual tem como ponto de partida as experiências socioculturais vivenciadas, as quais são acumuladas para usar e construir novas possibilidades de atuação, a partir de um complexo processo de reelaboração destas.

Partindo de tal perspectiva, parece-nos que neste período inicial da trajetória das professoras houve o predomínio da dimensão reprodutora na atividade de produzir-se professor, na medida em que as ações e operações realizadas se deram na direção de reproduzir os modelos vigentes nas instituições em que atuavam.

O que se pode concluir com relação aos aspectos mencionados é que a possibilidade de compartilhar com colegas configurou-se como um elemento preponderante na atividade de produção da docência alfabetizadora destas professoras. Entretanto, a interação estabelecida neste momento inicial se deu de forma bastante incipiente, na medida em que as professoras ao não se sentirem em condições de exercer a docência alfabetizadora se colocaram numa posição de receptoras de informações e não como alguém capaz de recriar e produzir uma ação diferenciada das práticas rotineiras. A professora Margarida evidencia tais aspectos ao referir-se a ausência de discussões que permeavam as ações de planejamento compartilhadas:

Ai o que eu fiz, fui trabalhando com essas dificuldades e a Prof.^a Gabriela, ai viu da minha angústia e disse:- Eu vou começar a te ajudar! E ela foi me dizendo, agora nos vamos sentar, e eu vou te ajudar, eu vou organizar contigo um planejamento (...) Nós vamos trabalhar o São João e na época se trabalhava o já, je, ji as sílabas mesmo, então foi por ali que nos fomos trabalhando e como ela foi me orientando, (...) eu fui trabalhando, fui planejando, fazendo, os meus trabalhos, os ditados, que era tipo de uma regra das escolas, tinha que fazer diariamente, todos os dias das dificuldades ou das letrinhas que tu trabalhava, das sílabas, então isso eu fiz muito, muito, muito...e chegou no final do ano eu tive assim um resultado bom . Se eles compreenderam, eu não sei, mas eles me deram as respostas que eu estava esperando, as mecanizadas, acredito que eles deram, era o que a gente acreditava, era o que se fazia a gente não fazia muita leitura e discussão, se eram feitas discussões, aconteciam sem muito argumento. (prof^a Margarida)

Assim é possível indicar, que para a interação entre pares resultar em avanços se faz necessário o domínio de elementos que possibilite a cada um dos integrantes da situação interativa confrontar opiniões, saberes, enfim diferentes perspectivas sobre uma determinada situação, contribuindo para a geração de uma ação reflexiva compartilhada, afastando-se assim da reprodução acrítica de modelos instituídos socialmente.

Estas considerações nos remetem a proposição de Bolzan ao indicar a construção de conhecimento compartilhado refere-se aos espaços de encontros e desencontros, de possibilidades e limites, de atividade e reflexão, de interação e de mediação numa construção que não é unilateral, mas acontece à medida que são compartilhadas experiências, vivências, crenças, saberes, etc., em uma ciranda que não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2002).

Nesta perspectiva indicamos a possibilidade de interação entre pares como um elemento tensionador dos movimentos constituintes da professoralidade alfabetizadora, na medida em que tanto podem atuar na direção de potencializar o processo de aprendizagem da docência, a partir da possibilidade de construção de conhecimentos de forma compartilhados, assim como, podem também incidir para a perpetuação e manutenção de práticas reprodutoras. Este aspecto fica evidenciado no relato da professora Carla ao referir-se ao caráter assumido nos processos interativos na escola na qual atuava inicialmente:

Quando cheguei no Pilar as gurias eram muito certas...porque quando eu cheguei elas já trabalhavam com a silabação, por exemplo, se a gente está trabalhando a letra b não pode entrar a letra c no meio, não dava (prof. Carla)

Esta fala deixa transparecer a obrigatoriedade que permeava o processo de planejamento coletivo da instituição, na medida em que este exigia do professor o controle sobre o que devia ser feito e como deveria ser feito, em detrimento do que se apresentava como necessário no espaço da sala de aula, evidenciando o caráter inibidor que tal interação imprimia às práticas alfabetizadoras desta instituição.

Assim, como mencionamos anteriormente o movimento caracterizado pelo recuo/resistência evidenciou-se em diferentes tempos/espacos da atuação alfabetizadora, inicialmente emergindo frente ao desafio de ingressar na docência alfabetizadora no qual se evidenciou a predominância de uma atividade de reprodução e, posteriormente, emergindo frente a novos desafios que se apresentaram em seu exercício. Logo, identificamos a emergência deste movimento em outros momentos da trajetória destas professoras, caracterizando alguns dos eventos destacados em suas narrativas, possibilitando-nos inferir que sua emergência está atrelada a momentos em que estas professoras se viram diante do desafio de realizar o que ainda não haviam experienciado, como no caso da professora Margarida e da professora Gabriela ao se depararem com o desafio de alfabetizar crianças com necessidades especiais. Em suas palavras relatam:

Quando eu comecei no Santa Maria, dois ou três anos tinha uma menina surda na escola e ela estava na pré – escola e eu era a única professora da tarde. A Gisa, hoje ela já é advogada, quando eu soube que a Gisa ia ser minha aluna, quando eu soube que ela estava no pré eu já fiquei ansiosa,

porque o outro ano ela iria ser minha aluna e eu pensava como é que eu vou trabalhar com a Gisa. (...) então foi uma coisa muito marcante eu vi que aquilo no começo foi um susto, um medo meu realmente (prof^a Gabriela)

Mas o meu medo foi quando veio estes estudos novos na escola, que eu tive que começar a me preparar para trabalhar com alunos incluídos e eu não me imaginava. Mas a supervisora disse: Não agora é lei, então nos estudamos a lei de Salamanca, os direitos e eu o meu posicionamento, apesar de amar a alfabetização eu me colocava assim: eu não fiz a opção de trabalhar com crianças que precisam da Educação Especial. O primeiro momento eu via como uma criança totalmente especial e que eu não tivesse em condição de auxiliar (prof^a Margarida)

No que se refere à professora Carla percebemos ainda a presença de elementos do movimento de recuo/resistência quando esta professora refere-se à atuação de estagiárias nas turmas com as quais trabalhava. Esta professora menciona que no decorrer de sua trajetória a frente de classes de alfabetização sempre se opôs ao ingresso de estagiárias no primeiro semestre do ano letivo, na medida em que sentia receio de que estas não dessem conta do trabalho de alfabetização. Entretanto, no ao de 2007, permitiu a atuação de uma estagiária logo no início do ano letivo. Assim em sua narrativa expressa:

Por que eu tive a Vanda, a Dani, mas elas já chegaram no segundo semestre, quando as crianças já estavam lendo, eu não tive essa experiência de início, pois eu sempre ficava um pouco preocupada, que eles não fossem aprender, mas antes da Karim iniciar eu pensei assim:- Seja o que Deus quiser! Eu não vou ligar e larguei, por que eu pensei assim: se ela não conseguir, eu tenho todo o segundo semestre para dar conta e eu me conheço, eu sei como eu sou, eu vou dar conta. (prof. Carla)

Assim, as narrativas das professoras evidenciam o movimento de recuo que se configurou frente aos desafios constituídos no exercício da docência. Resistência, insegurança frente ao novo, o desafio de experimentar o ainda não vivido, colocam estas professoras frente à necessidade de reorganizar as ações e operações da atividade de produzir-se professor, caracterizando o movimento intermediário entre o recuo/resistência e a produção de uma diferença, que passamos a explicitar.

4.2.3 Movimento de reorganização

Por que quando a gente tem um desafio na mão, a gente vai até o fundo, se é o que tu quer, por que é a vontade para tentar superar aquilo (Prof.^a Terezinha)

O movimento de reorganização caracteriza-se pela configuração, mesmo que de forma incipiente, de uma postura mais arrojada, permeada de contradições e conflitos, no qual se evidencia a configuração de ações e operações direcionadas a produção de uma diferença. Como mencionamos anteriormente este movimento refere-se a um momento de ultrapassagem entre o de recuo/resistência e o da produção de uma diferença.

Estamos entendendo que a produção de uma diferença se dá a partir da emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se professor, a qual se caracteriza pela produção de novidades, tendo como elemento as experiências passadas, e as experiências culturais acumulada, mescladas a elementos da imaginação do sujeito (BOLZAN, 2002).

Bolzan (2002), ao discutir tal proposição vygotskiana, indica que a atividade criadora possui uma larga história por trás de si, na medida em que toda criação implica uma longa elaboração. No início desse processo os primeiros pontos de apoio referem-se às experiências socioculturais, que permite ao sujeito acumular materiais para utilizar e construir sua imaginação. Posteriormente, após a organização e ajustes destes materiais, há uma reelaboração a partir da união entre o produto da imaginação e de outros fenômenos reais, ou seja, através da imaginação o individuo torna-se capaz de ampliar sua experiência.

Como vimos o movimento de recuo/resistência se evidenciou diante dos desafios constituídos na assunção da docência alfabetizadora. Inicialmente emergindo frente ao desafio de ingressar na docência alfabetizadora na qual predominou a dimensão reprodutora na atividade de produzir-se professor e, posteriormente, frente a novos desafios que se apresentaram em seu exercício.

Com relação à dimensão reprodutora um aspecto destacado foi referente à adoção de práticas alfabetizadoras dentro de numa perspectiva mais tradicional de ensino da leitura e da escrita caracterizada pela predominância da exploração gráfica em detrimento do valor contextual da mensagem. Tais abordagens foram

bastante criticadas com a divulgação dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky(1987) na década de 80 aqui no Brasil, período no qual as professoras ingressaram na docência alfabetizadora.

A obra destas autoras trouxe significativas mudanças nos pressupostos e objetivos na área da alfabetização, uma vez que deslocou o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, ou seja, dirigiu o debate não mais apenas a como se ensina, mas principalmente sobre como se aprende. Nas palavras de Ferreiro:

Um novo método não resolve os problemas. É preciso re-analisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos adjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora. Os testes de prontidão também não são neutros. A análise de suas pressuposições mereceria um estudo particular (...) é suficiente apontar que a “prontidão” que tais testes dizem avaliar é uma noção tão pouco científica como a “inteligência” que pretende medir. Em muitos momentos da historia faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização (FERREIRO, 2001, p.41).

Assim, muitos dos problemas de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização foram atribuídos a práticas que reduziam a aprendizagem da língua escrita a um processo de memorização e cópia de letras, sílabas e palavras, totalmente desprovidas de sentido e significado, alheio aos esforços sócio-cognitivos das crianças e ao caráter de objeto social da língua escrita (FERREIRO, 2001).

Esse ideário causou uma verdadeira revolução conceitual, na medida em que permitiu identificar e explicar o processo pelo qual a criança se apropria da escrita, em conseqüência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceituação da língua escrita.

Junto a este ideário ganha destaque no Brasil os estudos de Vygotski (2007) fomentando o debate sobre a necessidade de se repensar o ensino da leitura e da escrita, pois o que segundo este o que se faz é ensinar “às crianças o desenhar letras e construir palavras, mas não se ensina a linguagem escrita.(VYGOTSKI, 2003, p. 139).

Este movimento foi denominado por Mortatti (2004) como o período da desmetodização, uma vez que tal ideário passou a ser difundido por parte das autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, caracterizando um esforço de convencimento sobre a necessidade de se repensar a alfabetização a partir de novas bases epistemológicas, afastando-se com isso de uma discussão sobre novos “métodos”.

Assim, é possível indicar que a emergência da dimensão criadora evidenciada nas trajetórias das professoras tenha sido influenciada pelo impacto da divulgação de tal ideário, na medida em que se evidencia o esforço das professoras em avançarem em suas proposições em direção ao que estes estudos indicam.

Entretanto gostaríamos de ressaltar que a manifestação deste movimento se deu com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes deste estudo, na medida em que neste está implicado o processo de reelaboração dos eventos e situações vivenciadas em cada uma das trajetórias destas professoras. Assim evidenciamos em algumas narrativas este movimento de forma mais incisiva e em outras de forma ainda bastante incipiente. No entanto entendemos que a emergência da dimensão criadora necessita ser compreendida tendo por horizonte o processo de apropriação do sujeito, a partir das experiências vivenciadas, do acesso às experiências sociais acumuladas e, principalmente, a sua mobilização no processo de re-elaboração destas.

Neste sentido a análise das trajetórias formativas das professoras participantes deste estudo nos possibilita indicar que a emergência do movimento de reorganização se dá a partir de conflitos causados pela insatisfação entre o que se almeja realizar e o que de fato realiza-se e pelo desejo de obter maior controle sobre a atividade pedagógica.

No que tange a emergência deste movimento diante a insatisfação pedagógica foi possível identificar tais aspectos na seguinte narrativa da professora Margarida:

As minhas primeiras experiências, os três primeiros anos, que eu tive como suporte a professora Gilce, depois nos nós afastamos ela casou, mudou, mas a gente nunca perdeu o contato. Eu acho que ela me mostrou um caminho e era também o caminho que ela conhecia, mas eu como sou uma pessoa que não aceita as coisas sempre do mesmo jeito, e as respostas dos alunos me davam, essa coisa de dá e devolve, dá e devolve, não me agradava e aí houve um desafio um curso de aperfeiçoamento para

professores alfabetizadores e eu quis fazer até eu lembro bem de como eu paguei na escola, eu não abro mão desta 180 horas de formação para alfabetizador, por que era uma coisa que eu já tinha me apaixonado pelo trabalho com as crianças, aí eu vi o quanto eu amava a alfabetização, mas eu não queria fazer do jeito que eu fazia, e aí aconteceu esta oportunidade. Eram 180 horas de um curso de formação para professores (prof^a Margarida)

A partir do descontentamento manifestado com as práticas que vinha realizando a professora Margarida evidencia os primeiros passos dados na direção de produção de uma diferença. O fato de mostrar-se insatisfeita e o direcionamento em busca de elementos que lhe possibilitasse a transformação de sua prática podem ser indicados como os primeiros passos da emergência da dimensão criadora da atividade produzir-se professor.

No que se refere à professora Carla percebe-se que o movimento de reorganização de sua prática também pode ser atribuído à insatisfação com as práticas realizadas manifestada na seguinte narrativa

Faz dois anos assim que eu comecei a mais globalizar tudo, pegar o alfabeto, não ficar indo por pedacinho por pedacinho, por que é muito demorado, até junho, julho para desenvolver o alfabeto e depois vêm todas as dificuldades, então, eu comecei assim a ir mais... apressar, a dar uma idéia do conjunto introduzindo palavras misturadas, mas depois pegando palavras para fixar bem o alfabeto, por que sempre eu ficava com medo será que eles vão aprender, será que eles não vão fazer uma salada. (prof^a Carla)

Nesta perspectiva, o processo de reorganização das ações se configura impulsionado pelo desejo de transformação das práticas as quais predominava a dimensão reprodutora. No caso da professora Carla isto se dá na direção de rever sua proposta metodológica, a partir da exploração de um universo de palavras mais diversificado, do que até então realizava, em decorrência das imposições que se configuravam nos planejamentos coletivos da instituição na qual atuava.

No redimensionamento da prática da professora Carla é possível perceber elementos problematizados por Ferreiro (2001) quando esta faz referência ao equivoco das práticas tradicionais de ensino, ao impor uma ordem e seleção na apresentação de letras e de palavras. Na perspectiva apontada por esta autora a língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social e, portanto ninguém pode impedir que as crianças de vê-las e se ocupar delas, na medida em

que estas possuem contato com a escrita das mais diferentes formas como em letreiros de rua, vasilhames comerciais, propagandas, nos quais não há uma ordem pré-estabelecida, mas sim aparecem com a frequência que cada uma delas tem na língua.

Desta forma enfatiza:

Se aceitarmos que a criança não é uma tabua 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 de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada e, portanto transformada, então deveríamos aceitar que os métodos não oferecem mais do que sugestões, incitações ou conjunto de proibições (FERREIRO, 2001, p. 30)

Assim, mesmo que de forma bastante incipiente evidencia-se um movimento de reorganização nesta direção, na medida em que a professora Carla deixa transparecer em sua fala sinais de descontentamento com a fragmentação do trabalho que realiza.

No que se refere à professora Margarida o processo de reorganização se deu na direção de buscar elementos capazes de obter um maior domínio sobre a condução de sua prática, no qual o curso de aperfeiçoamento se configura como o aspecto operacional da atividade, ou seja, no como pode ser realizada a ação pretendida. A professora ao relatar o período em que participou deste curso de formação evidencia o movimento envolvido em seu processo de reelaboração:

Comecei a ouvir as coisas e não sabia por onde começar, pois aquilo ainda era muito imaturo pra mim, eu ouvia os palestrantes, as propostas novas de trabalho, as atividades novas, porque era muito rápido, eram pinceladas o curso era a noite e não eram todos os dias, eram dias intercalados ficava longe, distante, não era uma coisa com continuidade. Então eu tentava trabalhar o que eu ouvia, mas eu pensava como é que eu vou transformar isso numa aprendizagem, eu tentava, mas ainda não conseguia, ai eles foram dando sugestões de atividades, de leituras, que era para a gente ir fazendo leituras, mas eu pensava “ Meus Deus (...) ainda ficava muito cru para mim. Não ficava uma imagem muito clara para mim do que eu podia fazer. Eu lembro que as primeiras atividades era a professora Ondina, ela dizia trabalhem muito a questão do nome (prof^a Margarida)

Assim em sua fala ela explícita o processo de auto-reflexão que permeou seu processo de reelaboração. O processo de auto-reflexão tem a ver com a compreensão e análise dos empreendimentos pretendidos. É quando o sujeito se

coloca a pensar sobre o que está acontecendo (reflexão na ação) ou sobre o já acontecido (reflexão sobre a ação) com o objetivo de encontrar não somente respostas às perguntas que ele se faz frente às dificuldades encontradas, mas para buscar possíveis encaminhamentos a serem realizados com vistas a atingir o propósito a que se destina sua ação, nos remetendo ao caráter reflexivo implícito à reorganização da atividade docente. (SCHÖN,1992).

Como vimos na instauração deste processo reflexivo a possibilidade de compartilhar novas experiências, confrontar diferentes perspectivas sobre a ação de alfabetizar assume uma importância fundamental, na medida em que viabiliza a ampliação da bagagem experiencial das professoras, assim como o acúmulo de materiais capazes de potencializar o redimensionamento de suas práticas. Estes aspectos podem ser inferidos a partir da narrativa da professora Carla ao explicitar o processo reflexivo instaurado a partir de experiências compartilhadas:

Eu tive nestes anos de Pilar uma professora, a Natalina, ela tinha muita experiência com crianças, mas, às vezes eu me questionava, pois ela trabalhava religião com eles, e ela já começava com a escrita direta para eles, eu achava que não podia, mas dá perfeitamente, a criança de primeira série pode entrar direto sem medo. (Profª Carla)

Essa preocupação esse ano, eu vi com a Karim que dá para a gente não ter medo, pode globalizar tudo e tocar. Isto foi uma experiência muito boa para mim. (Profª Carla)

No Trabalho da Karim o que me impressionou bastante foi o trabalho dela sobre as lendas com os contos dos livrinhos. Eles fizeram maravilhas, cada um fez o seu livrinho, foi muito bem trabalhado. Outra coisa foi sobre o lixo, ela trabalhou muito bem trabalhado e a localização deles no bairro, eles se localizaram perfeitamente, os gráficos. Eu achei que eles não tinham condições de fazer isso, a elaboração de gráficos. (Profª Carla)

A professora Terezinha evidência também tais aspectos quando questionada acerca do processo que possibilitou a percepção sobre a inadequação de sua ação manifestada na seguinte narrativa:

Eu iniciei com o ba, be, bi, bo bu as gurias trabalhavam assim as minhas colegas trabalhavam assim, eu trabalhei anos assim até que eu me dei conta que não era por ai (...) dos cursos de formação, de leituras, tu vai lendo, vai vendo com as pessoas que dá certo, alguém chega para ti e diz “quem sabe tu faz assim?” Então, tu ousa fazer diferente (professora Terezinha)

No caso da professora Gabriela o movimento de reorganização de suas práticas se deu pela possibilidade de atuar em diferentes contextos socioculturais, conduzindo-a a perceber a necessidade de adequar o seu trabalho às necessidades e interesses emergentes, como se pode observar na seguinte narrativa:

Por exemplo, eu trabalhei no Duque, uma escola maravilhosa, tipo particular, porque a comunidade ali é mais elitizada, mas lá no Rejane Garcia, lá na Estância do Minuano tu tens que fazer um trabalho mais para o lado rural, porque eles convivem muito ali no Minuano, inclusive é previsto o rodeio do Minuano no calendário da escola e a gente leva as crianças. Eles têm no pátio aquelas coisas para laçar e já ali no Quintino onde eu trabalho tu pega muito as crianças do Alto da Boa Vista, que os pais são catadores a vida deles é aquilo ali é a sobrevivência, é catar, vender para comer(...) Então depende muito da comunidade, o trabalho que tu vai desenvolver.(profª Gabriela)

Segundo Bolzan (2002), a primeira vinculação da atividade criadora com a realidade consiste na reunião de elementos tomados da realidade, reproduzidos a partir de experiências passadas dos homens e suas idéias a respeito de um determinado fato com elementos da imaginação. Desta forma, quanto mais rica for a experiência humana, maior será o material disponível para criação de novidades, atrelando, assim, a manifestação da dimensão criadora às experiências socioculturais vivenciadas pelo sujeito.

Assim a ampliação do campo experiencial das professoras, a partir do compartilhamento de saberes e fazeres referentes ao processo de alfabetização se configura como um elemento preponderante na emergência da dimensão criadora da atividade docente, viabilizando a ultrapassagem do movimento de recuo/resistência em direção ao movimento de reorganização. Entretanto, como vimos, isto tanto pode ocorrer como um processo intencional realizado pelo sujeito, como observamos no caso da professora Margarida que ao perceber a necessidade de rever sua ação alfabetizadora foi ao encontro complementar sua formação participando de cursos de aperfeiçoamento, como pode se dar por circunstâncias aleatórias configuradas no decorrer do exercício da docência, como se evidenciou nos relatos da professora Carla e da professora Gabriela.

Tais aspectos também podem ser observados nos eventos referentes à atuação com os alunos com necessidades especiais mencionados nas trajetórias das professoras Margarida e Gabriela, na medida em que estas ao se depararem

com o desafio de alfabetizar tais crianças manifestam o movimento de reorganização das ações e operações direcionado à ampliação de elementos experiências como forma de encontrar alternativas para o ainda não vivido. Em suas palavras:

Meu desespero, meu pânico foi tão grande que eu comecei observando a criança na Educação Infantil e me imaginando como eu agiria, que reações eu teria frente aquela criança e comecei a entrar, pedir licença, mas uma coisa bem informal, que nem a professora notasse por que ela já tinha muitos problemas com relação ao PNE e eu não queria no fundo demonstrar que eu, não que eu tivesse rejeitando a criança, mas eu não queria me mostrar incompetente ao ato pedagógico com aquela criança, por que se era algo que eu teria que fazer, então eu teria que me preparar às duras penas, eu não queria que fosse assim. Então, o que eu fiz, comecei a entrar uma vez, duas vezes na semana e comecei a observar a forma como ela interagia e eu percebi que era loucura minha pensar que aquela criança não conseguia nada e aquilo foi meio que me acalmando e aquilo foi me dizendo como que eu poderia trabalhar(profª Margarida)

O que eu fiz eu fui procurar uma fono (...) Começou a Gisa comigo e eu procurava falar com mais calma, eu me lembro de um dia que a ela me pedia alguma coisa e eu não entendia. O que era, tu fica nervosa diante de um surdo. Eu não sabia como agir e tinha algumas colegas que era colegas do pré dela, disseram "ela quer ir ao banheiro" e a partir daí eu comecei a registrar aquilo tudo, fiz tipo assim de um diário, com situações, coisas que ela tinha feito, eu registrava tudo e quando chegou no final do ano eu dei para a mãe dela (prof. Gabriela)

Um aspecto que também merece ser destacado refere-se à manifestação da professora Margarida ao indicar como elemento mobilizador de suas ações o desejo de mostrar-se competente ao ato pedagógico, associando a este a necessidade de uma preparação para tal propósito, possibilitando-nos atribuir a estes aspectos a diferença evidenciada em seu processo de reorganização de sua prática.

Assim, a partir do material obtido nas experiências vivenciadas estas professoras passam a explorar outras possibilidades de atuação, para além do que até então realizavam remetendo-nos as considerações de Bolzan (2002) ao explicitar aspectos referentes à segunda vinculação da atividade criadora. Segundo esta autora, esta se refere a um processo mais complexo, na medida em que há uma ampliação na elaboração dos elementos da imaginação e sua relação com determinados elementos da realidade. Ou seja, a partir da imaginação o indivíduo torna-se capaz de ampliar sua experiência. Tais aspectos podem ser evidenciados na narrativa da professora Margarida ao explicitar o processo de redimensionamento de sua prática a partir dos elementos colhidos no curso que realizou;

Eu comecei explorando o nome, o crachá e fui vendo que eu podia a partir do nome, ir associando as coisas do dia-dia da sala de aula, das coisas que eles tinham em casa, das coisas do corpo deles, e foi por ai que eu fui, amadurecendo (Prof.^a Margarida)

Com relação aos encaminhamentos referentes ao trabalho com a aluna com necessidades especiais indica

Eu já tinha planejado como eu iria iniciar o ano em função daquela criança nova que eu ia receber e foi ai que eu comecei a trabalhar bem encima das historias, infantis dos contos de fadas, que foi o meu trabalho de especialização que foi voltado para isso. Em função que eu queria fazer algo sério e que realmente viesse contemplar todas as crianças e principalmente estas em especial. (prof^a Margarida)

Segundo Bolzan & Isaia (2005) a aprendizagem da docência implica um processo de apropriação frente às experiências vivenciadas e que para efetivar-se necessita integrar-se ao próprio professor, através de um processo de internalização destas, levando a uma incorporação ativa e transformadora das mesmas. Não se tratando com isso de um processo de reprodução, mas fundamentalmente uma recombinação traduzida em novas formas do que foi experienciado.

Desta forma, o caráter ativo no processo de assimilação da experiência socialmente significativa constituiu a condição essencial para o surgimento de novas transformações no desenvolvimento intelectual. Na perspectiva Davidov e Markova(1987) isto é expresso quando o sujeito é capaz de operações de separação de aspectos de sua atividade, percebendo relação entre eles; pela habilidade de modificar um componente da atividade e, finalmente, pela capacidade de diferenciação dos meios e procedimentos das atividades e a seleção orientada a um fim durante a realização da atividade, ou seja, a capacidade de auto-regulação da atividade realizada (DAVIDOV E MÁRKOVA, 1987, p. 188). Estes aspectos se evidenciam na narrativa da professora Margarida ao explicitar os caminhos percorridos em seu processo de reelaboração, o qual lhe possibilitou um maior domínio sobre sua atividade alfabetizadora:

Eu via que as crianças se envolviam, que elas participavam, que eles davam outras respostas que muitas vezes, eu nem tinha perguntado, do cachorro, do gato, do grilo, então eles traziam outros referenciais para aquele contexto que a gente estava trabalhando. Então eu via que estava funcionando. Porque dessa imagem eles buscavam outra. E assim fui indo a

cada ano pensando no que eu podia mudar, que outras alternativas podia usar para recheiar meu trabalho, fui buscando, encontrando alternativas, as histórias, o trabalho coletivo, as histórias coletivas, eu via que dava muito certo, porque elas viam que não era aquele texto sem sentido fora da realidade deles, eu sentia assim que eles podiam perceber que os que eles diziam ficava visível, era como se eles fizessem uma fotografia da fala deles e isso encantava, e eles se envolviam eles participavam, e eles queriam mais e a partir disto comecei a trabalhar muito o coletivo, o desafio do construir, fiz muitas coisas. (Prof.^a Margarida)

Como evidencia em suas narrativas a professora Margarida passou a incorporar em suas aulas as experiências socioculturais de seus alunos, o que resultou numa mobilização diferenciada em seus alunos, levando-a reafirmar caminho escolhido, incentivando-a a prosseguir em suas proposições. Segundo Garcia (1999), as evidências de uma mudança positiva no resultado da aprendizagem dos alunos geralmente precedem ou pode ser um pré-requisito para que ocorram mudanças nas crenças e atitudes dos professores, e portanto podem ser indicadas como elementos potencializadores do movimento de reorganização da atividade de produzir-se professor.

Já a professora Carla, mesmo tendo presenciado alterações favoráveis no processo de aprendizagem dos alunos nas experiências compartilhadas seu redimensionamento se manifestou de forma mais incipiente na medida em que manifesta apenas a pretensão de alterar sua forma de trabalho futuro e ao referir-se ao trabalho realizado no presente evidencia que sua prática está ainda bastante arraigada às suas concepções iniciais.

Aí no ano que vem eu vou fazer, eu vou continuar este trabalho, eu acho que vale a pena porque eu vejo a minha colega que está a recém, eu acho que ela terminou o alfabeto.(...) Mas agora assim, o lh, nh e o ch ela não trabalhou e eu estou dando continuidade, até ela aparece seguido na sala de aula e eu mostro para ela, daí como eles tinham bastante dificuldades, porque é um pedacinho difícil! (Prof.^a Carla)

Assim, como vimos este processo de reelaboração se dá em diferentes tempos e de diferentes formas para cada um dos sujeitos. É um processo que envolve conflitos, contradições, momentos recuos e avanços na medida em que implica a tomada de consciência do sujeito na direção de reconhecer a inadequação de sua ação. Na perspectiva trazida Perrenoud (2002) a tomada de consciência ocorre sob a pressão de fracasso e dos obstáculos encontrados pelo sujeito quando

ele tenta atingir os objetivos que o motivam, ou seja, a tomada de consciência é suscitada por um desejo de maior controle sobre a atividade realizada.

Desta forma, é possível indicar que o movimento de mudança “nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que o sujeito realiza, se constituindo sobre a percepção entre o que o individuo realmente faz e que poderia fazer, tanto no caso de correr risco de um fracasso total, como no caso de o sucesso não corresponder às suas ambições” (PERRENOUD, 2002 p.154). Neste sentido, a forma como o sujeito percebe sua atuação assume uma importância decisiva em tal processo, uma vez que é pouco provável que este se proponha a modificar sua atuação quando não se sente responsável pelos insucessos e fracassos vivenciados no exercício da docência. Assim, entendemos que tais elementos podem ser indicados como definidores das diferentes intensidades evidenciadas pelas professoras neste movimento de reorganização, na medida em que o sentimento de descontentamento com as práticas realizadas se evidenciou com maior intensidade nas narrativas da professora Margarida como fica explicitado no seguinte excerto:

Logo no início quando eu comecei a fazer os cursos eu queria que todos os alunos me dessem as respostas iguais e ao mesmo tempo, que os ritmos fossem igualíssimos e quando eu me debati com isso puxa não pode ser assim(...)Por que eu esperava respostas homogêneas e elas não aconteciam. Ai que eu tive que parar e olhar para mim:- “Margarida tu está fazendo errado, tu tens que rever a maneira que tu trabalhas” e esses rever às vezes custas. Tu sabes que tens que rever, mas leva certo tempo. (profª Margarida)

Como bem menciona a professora Margarida o processo de redimensionamento das práticas é um processo lento, que apresenta riscos, na medida em que implica que o sujeito se dispa de suas certezas, modificando práticas e convicções pedagógicas bastante arraigadas que muitas vezes são muito caras aos professores, uma vez que possuem uma longa história atrás de si, como no caso da professora Carla que mantém em sua prática alfabetizadora elementos de seu processo de alfabetização junto ao seu pai. É compreensível a sua resistência em rever algo que lhe traz lembranças tão significativas, justificando assim, sua opção por realizar apenas algumas adequações, manifestada na seguinte narrativa:

Assim esta minha experiência de todos estes anos eu não vou jogar fora agora tudo eu vou tentar encaixar dentro desta nova proposta (prof^a. Carla)

Tais aspectos nos remetem à terceira forma de vinculação da atividade criadora com a realidade, ou seja, a sua conexão com as emoções. Segundo Bolzan (2002:60) os sentimentos se manifestam de diferentes maneiras interferindo em nossas idéias, impressões, imagens e aprendizagens. Todos nossos pensamentos estão carregados de sentimentos e de imagens produzidas pela nossa experiência. Neste sentido, na reunião realizada pelo sujeito dos elementos da realidade para a produção da atividade criadora, o fator emocional tem uma importância fundamental, na medida em que são justamente estas que dão sentido as diferentes experiências vivenciadas pelo sujeito, interferindo, desta forma, no processo de seleção de determinados elementos ao invés de outros. A fala da professora da professora Margarida ilustra essas idéias:

(...) quando eu penso em uma atividade em seguida eu penso, será que vai agradar, que receptividade vai ter isso, se a atividade já não foi legal para mim eu já não ofereço para eles e também não sei se isso é certo porque o meu momento não é o mesmo momento deles, porque pode ser sem graça para mim e não necessariamente para eles porque eu estou envolvida em um outro momento de vida, meu. Mas para eles talvez seja muito interessante, então talvez eu até peque, por esta atitude, mas o que geralmente eu faço é isso, eu procuro oferecer para eles o que gratifica a mim, talvez até seja porque eu não tive estas oportunidades de ter recebido isto na minha alfabetização é muito provável isso. Porque eu só lembro que eu escrever ovo e uva, ovo e uva até aprender e então hoje eu quero que eles não passem pelo ovo, uva que eles façam outras coisas que sejam realmente significativas (prof.Margarida)

Assim, contrariamente a aprovação que a professora Carla manifestou em sua narrativa ao referir-se as suas lembranças de seu processo de alfabetização, a professora Margarida evidencia que são justamente destas experiências que esta procura se afastar na sua prática atual, evidenciando o componente emocional que permeia o processo seletivo envolvido na elaboração das práticas destas professoras.

Nesta mesma direção podemos trazer os estudos de Tardif (2002) ao afirmar que o professor no exercício de sua profissão realiza uma espécie de retradução dos saberes construídos no decorrer de sua trajetória formativa. Tal processo é explicitado a partir da realização de uma ação seletiva das experiências anteriores

em relação às experiências subseqüentes, onde as oportunidades (afetivas, sociais, políticas, culturais, acadêmicas...) vivenciadas no decorrer das trajetórias formativas, influenciam diretamente no modo de agir e pensar a profissão docente, possibilitando a compreensão sobre a aprendizagem da docência como uma aprendizagem ligada à existência de um indivíduo e, portanto, subjetiva e relativa, na medida em que “o professor não pensa somente com sua cabeça, mas com sua vida. Ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (p.103).

Desta forma, no movimento de reorganização evidenciamos o processo de validação dos elementos colhidos nas experiências socioculturais, no qual há eliminação do que lhes parece inútil ou sem relação com realidade vivida, e a conservação do que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra, submetidas às certezas construídas na prática e em suas experiências (TARDIF, 2002). Nesta direção as vozes/ditos das professoras indicam para o processo de validação que permeia a atividade de produzir-se professor:

(...) porque a gente vai tendo experiência isso deu certo, isso não deu certo, então a gente vai selecionando o que deu certo, a gente continua fazendo e o que não deu certo a gente deixa de lado Eu acho que esse aprendizado é uma coisa crescente a gente vai de início apalpando, e depois a gente vai crescendo juntado as coisas, uma idéia dali, outra daqui e vai indo. (prof^a Carla)

Aprendi a ser professora sendo professora, dando aula, cometi muitos erros e eu tive muitos erros, eu sou assim de ver onde eu errei, onde não deu certo, penso não é por ai, eu tento outro jeito (Prof.^a Terezinha)

(...) então, assim com muito mais experiência, com coisas que deram certo, coisas que às vezes tu testa, mas não dá certo a aula foi uma bagunça, os alunos não entenderam. Há mas também não é por isso que eu vou desistir eu vou tentar de novo, ver o que não deu certo para eu tentar de novo. (prof^a Gabriela)

Logo, é possível afirmar que no processo da validação o professor realiza uma série de ensaios e de tentativas, gerados na direção de reelaborar os conhecimentos que possui, com os conhecimentos adquiridos em suas experiências formativas, permitindo construir novas realidades de acordo com as necessidades que se configuram no exercício da docência, ampliando seu campo experiencial, viabilizando assim emergência e a potencialização da atividade criadora (BOLZAN, 2002).

Desta forma, a partir dos elementos colhidos nas narrativas das professoras participantes deste estudo é possível afirmar que a configuração do movimento de reorganização, aqui caracterizado pela manifestação de uma postura mais arrojada das professoras na direção de avançarem em suas proposições está atrelada a tomada de consciência acerca da inadequação das práticas realizadas. Neste processo, a possibilidade de compartilhar novas experiências, confrontar diferentes perspectivas sobre a ação de alfabetizar assume uma importância fundamental, uma vez que viabiliza a ampliação da bagagem experiencial das professoras, assim como, o acúmulo de materiais capazes de potencializar o redimensionamento de suas práticas.

Entretanto como observamos este movimento se deu com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes deste estudo, tendo em vista a forma com cada uma reelaborou os eventos e situações vivenciadas, evidenciando a implicação de aspectos individuais e sociais, potencialidades e condicionamentos, possibilitando-nos afirmar que mesmo existindo um mecanismo comum, este adota cursos e formas dependentes do entrecruzamento do plano individual e do plano social, gerando uma configuração única para cada indivíduo, na medida em que em cada situação de interação com o mundo social o indivíduo apresenta-se num momento de sua trajetória particular, trazendo consigo determinadas possibilidades de interpretação e [re]significação do “material” obtido a partir de suas experiências, afastando-nos da possibilidade de pensar a atividade de produzir-se professor como um processo passível de ser generalizado.

Desta forma, concordamos com Pereira (2002) ao afirmar que a compreensão sobre o processo de constituição da professoralidade passa necessariamente pela consideração da condição humana na sua processualidade, ou seja, implica a compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e suas ações.

4.2.4 Movimento produção de uma diferença

O movimento produção de uma diferença pode ser indicado como o processo conclusivo de um ciclo de transformação, iniciado pelo movimento de

recuo/resistência, passando pelo processo de reorganização, culminando na produção de uma diferença. Nesta direção este movimento caracteriza-se pela manifestação de alterações nas posturas das professoras.

Na perspectiva apontada Bolzan (2002) ao problematizar a proposição vygotskiana, a atividade criadora consiste na produção de uma novidade, na apresentação de algo completamente novo. Os elementos que entram em sua composição são tomados da realidade pelo homem, dentro do qual sofreu uma complexa reelaboração, convertendo-se em um produto. Deste modo, completa-se o círculo da atividade criadora humana, levando o indivíduo a construção de novidades.

Desta forma, a partir da análise das narrativas das professoras participantes foi possível reconhecer elementos que podem ser indicados como produtos da emergência da dimensão criadora no movimento de reorganização da atividade de produzir-se professor.

Com relação às diferenças produzidas pela professora Terezinha, trazemos a seguinte narrativa explicitando este processo:

A Terezinha antigamente era muito tradicional trabalhava o ba be bi bo bu, que hoje eu não trabalho mais, hoje eu já trabalho coisas que tem mais a haver com a criança, que tem mais afinidade, que tem mais a ver com a vontade deles naquela hora. Porque antes não era assim, eu trabalhava o conteúdo meio solto, eu não tinha assim, por exemplo, eu estou trabalhando brincadeiras eu trabalho tudo daí surge uma coisa no meio, daí eu paro e voltava de novo e agora eu to mais organizada, eu vou trabalhar isso agora, depois eu posso dar este gancho e iniciar o outro trabalho. (prof^a Terezinha).

Como manifesta em suas narrativas a professora Terezinha iniciou seu percurso como alfabetizadora adotando práticas dentro de uma perspectiva mais tradicional de ensino da leitura e da escrita. Entretanto evidencia que atualmente adota uma postura diferenciada na qual procura adequar suas proposições aos interesses e necessidades manifestadas pelas crianças, evidenciando a incorporação à sua prática de elementos problematizados pela abordagem sociocultural. Vygotski (2004) em seus estudos enfatiza que da mesma forma que a linguagem oral é apropriada pela criança naturalmente, a partir da necessidade nela criada no processo de sua vivência social numa sociedade que fala, a escrita precisa fazer-se uma necessidade natural da criança numa sociedade que lê e escreve.

Na perspectiva apontada por este autor este aspecto pode ser apontado como uma das dificuldades enfrentadas pelas crianças no processo de apropriação da linguagem escrita. A partir de seus estudos indica que no início do ensino da escrita, a criança demonstra uma fraca motivação para esta, pois não sente necessidade da escrita, apenas tem uma vaga idéia de sua utilidade, pois a linguagem escrita configura-se como uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa ausente ou imaginária, ou a ninguém em especial - uma situação nova e estranha para a criança, à medida que na linguagem oral todas as frases, palavras ou até mesmo balbucios são impelidos por um motivo “o desejo e a necessidade levam aos pedidos, as perguntas, conduzem as respostas, e a confusão à explicação. Os motivos variáveis dos interlocutores determinam a todo instante o curso da fala oral” (VYGOTSKI, 2005, p. 124). Entretanto, na perspectiva apontada por este autor, na escrita os motivos para escrever são mais abstratos, mais intelectualizados, mais distantes das necessidades imediatas, denotando a necessidade de elaboração de uma situação, ou representação desta para si mesmo.

Nesta direção, a criança não se apropria da escrita apenas porque o educador deseja imensamente ensiná-la, mas apenas quando a escrita faz sentido para ela, quando o resultado da escrita responde a uma necessidade criada na criança. Neste sentido o trabalho do professor necessita orientar-se para a criação de espaços nos quais a escrita surja como uma possibilidade de expressão da criança, em lugar de apresentar às crianças exercícios de treino da escrita e de repetição de sílabas e letras isoladas, pois o principal obstáculo da escrita é sua qualidade abstrata e não o subdesenvolvimento de pequenos músculos ou quaisquer outros obstáculos mecânicos (VYGOTSKI, 2005, p. 123).

A professora Terezinha evidencia a consideração de tais aspectos ao manifestar em sua narrativa a forma como tem desenvolvido a exploração da produção textual das crianças:

Eu leio, faço perguntas, faço texto coletivo (...) eles escrevem, escrevem e é bilheteinho cartinha, textos. Eu sempre começo com eles com um tema que já está sendo trabalhado, dou o início, aí eles continuam, dou uma seqüência, dou seqüenciado, depois dou para eles criarem o nome da historinha, colocar em ordem a historinha, tem toda uma organização (prof^a Terezinha)

Assim de uma abordagem caracterizada pelo controle da grafia em detrimento do valor contextual da escrita, desconectada dos interesses e necessidade das crianças esta professora manifesta em suas narrativas o redimensionamento de sua prática na direção de trabalhar a escrita a partir de seu componente comunicativo, explorando a produção de cartas, bilhetes e de textos coletivos. Tais atividades são fundamentais ao processo de construção da escrita pela criança, à medida que se constituem em espaços onde as crianças são chamadas a se expressar a partir da linguagem escrita, possibilitando o reconhecimento desta como mais uma forma a ser utilizada pela criança para exprimir-se.

Acreditamos que este se constitui como um dos principais objetivos a serem alcançados no processo de alfabetização, organização de espaços onde as crianças sintam a necessidade de se expressar utilizando à escrita, convertendo tal aprendizagem em uma atividade na medida em que responde a uma necessidade da criança e não em uma tarefa a ser cumprida para atender a exigência do professor.

Nesta direção, se faz necessário a sensibilidade do professor para perceber os diferentes momentos pelos quais as crianças passam no processo de construção da escrita, quais são suas necessidades, seus conhecimentos prévios, possibilitando o ajuste de suas proposições aos reais interesses dos alunos, mantendo-os mobilizados a participarem do que lhes é proposto em sala de aula. A professora Terezinha manifesta sua aprendizagem nesta direção na seguinte narrativa:

(...) eu alfabetizava com cursiva e eu sei o quanto é penoso para criança e eu não trabalho mais, a cursiva já era, não que eles não possam saber que exista a letra do livro, outros tipos de letras, então ele sabe que existem as duas, mas eu não achei ainda em nenhuma das duas escolas, nas turmas que eu tenho, que despertou o gosto por trabalhar a letra cursiva, não partiu deles ainda, então, eu vou deixar, eles têm nove anos ainda para trabalhar com a letra cursiva(...) vou continuar defendendo a cursiva porque na cursiva a criança tem que se preocupar com o traçado e não com a leitura. (profª Terezinha)

Como vimos as narrativas da professora Terezinha evidenciam as alterações ocorridas em sua prática alfabetizadora, resultantes do processo de reelaboração das experiências vivenciadas por esta professora no decorrer de sua trajetória formativa. Entretanto como já mencionamos tal processo é bastante complexo,

ocorrendo em diferentes intensidades e com diferentes nuances. A professora Terezinha, ao refletir sobre as mudanças ocorridas em sua prática, evidencia que talvez a sua produção mais significativa tenha sido a segurança que adquiriu ao longo de sua atividade de produzir-se professora. Em suas palavras:

Ontem eu ainda estava pensando sobre isso, a gente teve uma reunião e conversávamos sobre leitura e escrita e eu sempre faço uma análise do meu trabalho e eu pensei antigamente eu não trabalhava assim, e tu vai amadurecendo tu vai vendo novas maneiras de ensinar (...)Porque tu tens um embasamento, leu, sabe que é assim, então, tu tens como argumentar, tem mais argumentos para dizer não é assim(...)Então, tu ousa fazer diferente e hoje eu me sinto mais livre para isso, com mais força para isso. Por que, às vezes, a gente não ousa porque tem medo que não dê certo, é insegurança e hoje em dia a ousadia na minha profissão está ficando muito boa, porque eu estou ousando e está dando certo, e o que é este ousar é colocar em prática alguma coisa, aquilo que eu pense, ou que alguma pessoa, que eu vá num curso e as pessoa falam e eu e eu penso será que isso dá certo? E está dando certo, na medida do possível de acordo com a turma que eu tenho. Eu não fazia antes eu era muito “caxias” eu cobrava muita coisa que hoje eu acho que não é tão importante.(Prof.^a Terezinha)

A segurança que lhe coloca diante do desafio de ousar, de encontrar alternativas para o trabalho que realiza, com uma postura bastante distinta da que até então assumia. De um tempo de sobrevivência pedagógica permeado por incertezas e angústias foi se constituído uma outra Terezinha, uma Terezinha mais livre, disposta a ousar, consciente de que as transformações são possíveis e que para isso se faz necessário a busca constante por novos elementos, por novas perspectivas de atuação a partir do compartilhamento de idéias, concepções, fazeres e saberes implicados na docência alfabetizadora.

Apesar dos diferentes percursos e tempos/espacos da docência alfabetizadora com a professora Gabriela não foi diferente na medida em que esta também evidencia em suas narrativas o redimensionamento de suas práticas iniciais. Em suas palavras manifesta este processo:

Antes eu trabalhava as sílabas e jogava aquilo seco “ BATATA” - BA, BE , BI, BO, BU – e o que dá para escrever com B. É que quando eu aprendi, eu aprendi assim na base da decoreba e como é que eu vou ensinar assim hoje, quarenta e poucos anos depois, vou ensinar do mesmo jeito, a mesma coisa, é a evolução, eu não posso continuar do mesmo jeito, então, a coisa muda, e tu tem que mudar a cada ano. Porque hoje em dia eles não têm muito interesse, o computador, a televisão, o vídeo game é muito mais interessante para eles do que o quadro e o giz que tem na escola. Eu procuro levar, procuro fazer coisas para despertar, trabalhar uma parte

plástica para eles se interessarem para depois a gente trabalhar. Então quando eu coloco o título da história, eles já estão assim, há já sei hoje a gente vai fazer tal coisa, vai trabalhar tal letra e depois claro assim eu não digo, eu dou o título fizemos a dobradura, a parte do desenho, criamos cenários, fantoches, aquela coisa toda. Aí depois escrevemos as palavras, daí eles se dão conta e começam a dizer outras palavras, então é assim é muito eles, mas é claro que eu coloco o que precisa, vou acrescentando. (Profª Gabriela)

Assim como elementos produzidos em seu processo de reelaboração das experiências vivenciadas é possível explicitar a incorporação de aspectos voltados a mobilizar as crianças a envolverem-se nas atividades propostas. Desta forma, utiliza-se a exploração de histórias infantis voltadas a introduzir a temática explorada, assim como a realização de dobraduras e outras atividades plásticas. Entretanto como manifesta em sua narrativa a diferença produzida foi mais incipiente, na medida em que a adoção de tais atividades limita-se ao fato de favorecer o envolvimento dos alunos em suas proposições, não demonstrando o reconhecimento da importância de tais atividades para o desenvolvimento da linguagem escrita como deixa transparecer no seguinte excerto da narrativa:

Eu procuro levar, procuro fazer coisas para despertar, trabalhar uma parte plástica para eles se interessarem para depois a gente trabalhar (Profª Gabriela)

Neste sentido, para além do que a professora manifesta como justificativa para adoção de tais atividades, é possível reconhecer a presença de elementos que se aproximam de aspectos problematizados na abordagem sociocultural, na medida em que as atividades desenvolvidas na prática da professora Gabriela viabilizam a exploração das diferentes possibilidades de linguagem da criança, a linguagem oral por meio do relato das histórias narradas, a linguagem plástica a partir do desenho da dobradura, da colagem e o faz de conta favorecendo o desenvolvimento da compreensão da criança sobre a dimensão representativa da linguagem escrita.

Na perspectiva apontada por Vygotski (1994) a compreensão de tal dimensão é fundamental, uma vez que a escrita refere-se a uma atividade simbólica que, tal como outras atividades simbólicas envolvem a representação de uma coisa por outra, a utilização de signos auxiliares para representar significados. Neste sentido, é possível indicar que a exploração de atividades como o desenho, o faz de conta, e

dramatizações auxiliam a criança a tornar mais elaborado o modo como utiliza as diferentes formas de representação (MELLO, 2005).

Mello (2005), tomando por base os estudos vygotkianos, enfatiza para necessidade de revisão do tempo para tais atividades, pois ao tratarmos dessas atividades não estamos falando de atividades de segunda categoria, como são consideradas em muitas escolas pelo seu caráter “improdutivo”, mas de atividades essenciais na formação das bases necessárias para o desenvolvimento da escrita.

Assim o que podemos afirmar com relação aos aspectos mencionados nas narrativas da professora é que o fato dela não demonstrar o reconhecimento da amplitude que tais atividades possibilitam ao processo de apropriação da escrita pelas crianças, não pode ser compreendido como algo que desqualifica o trabalho que realiza, entretanto, evidencia que a emergência da dimensão criadora, no caso da professora Margarida, está atrelada a um componente pessoal, ou seja, a satisfação que sente a partir da manifestação das crianças na realização de tais atividades. Tal afirmação pode ser confirmada na seguinte narrativa:

Inventamos uma história do ratinho e daí nós fizemos um ratinho, deu uma mão de obra (...) imagina isso com 25 crianças, ajuda a colar, ajuda a cortar, mas a felicidade que eles ficam de ir com aqueles ratos para casa e chegam na porta e dizem: olha mãe olha o que eu fiz hoje? Eles ficam felizes, de levar então ver isso, viver isso é que faz com que eu invente moda como eu digo. (Profª Gabriela)

Como evidencia em sua narrativa a emergência da dimensão criadora está atrelada ao que se circunscreve no seu campo experiencial mais imediato, não demonstrando um processo mais elaborado de apropriação acerca do que se têm como saberes socialmente acumulados com relação ao processo de aquisição da leitura e da escrita pela criança. Assim o que podemos dizer é que a dimensão criadora pode a vir se manifestar com elementos emergentes do cotidiano experiencial das práticas das professoras, entretanto, o movimento de potencialização e redimensionamento das práticas ficam restritos, à medida que não possuem elementos que lhes possibilite um domínio mais amplo de suas atividades de produção da docência, evidenciando a importância que assume o estudo e o aprofundamento teórico para o processo formativo do professor.

A análise das narrativas da professora Gabriela evidencia que tais aspectos estão atrelados a forma como esta professora compreende o processo de

aprendizagem da docência alfabetizadora, uma vez que manifesta em sua fala uma concepção na qual o gosto e o conhecimento construído no exercício da docência aparecem como elementos preponderantes em sua aprendizagem. Essa idéia é explicitada na seguinte narrativa:

Eu acho que isso não se aprende eu acho que é uma coisa que não existe, por exemplo, uma universidade eu fiz Estudos Sociais e depois eu fiz estágio. Tu vê não tem nada a ver com Pedagogia, tanto que eu não fiz uma especialização até agora que tem pertinho de casa, mas com a função de construção não deu, tu faz isso, tu faz aquilo, tu paga escola particular para o filho e acabo eu ficando sempre em segundo plano e, então, assim eu acho que é o dia a dia e no gostar daquilo que tu faz, que para ser professor, por que o salário que a gente ganha, por tudo aquilo que tu passa, as escolas sem estrutura física, tu não tens apoio dos pais, os alunos que chegam para ti . Tu tens que gostar muito para estar lá, tu tens que amar aquilo que faz (...) (Profª Gabriela)

A postura adotada por esta professora evidencia que seu desenvolvimento docente é algo desvinculado da possibilidade de acesso de saberes socialmente acumulados configurados sob a forma de cursos formativos voltados a tal ofício, é compreensível que tais eventos não sejam prioridades na sua atividade de produzir-se professor. No entanto, é possível perceber em sua narrativa aspectos que podem ser considerados como elementos que potencializam tal direcionamento como sua menção as dificuldades encontradas no exercício da profissão. Estes aspectos ficam bastante evidentes nas seguintes narrativas da professora:

(...)muitas vezes se tu vais no curso, tu tens que ir ao sábado dar aula, porque tu dispensa o aluno e o pai quer saber o porque. Se tivesse alguém...puxa vida eu trabalhei a semana inteira e tu vai fazer um curso parece que é um castigo, tu tens que ir lá e pagar aquele dia. Então, se a escola oferece, tem quem substitua, eu mando atividades extra-classe, eu preparo as atividades, mando bilhete para os pais explicando aí eu faço, mas quando tem que ir no sábado para pagar eu não faço. Porque, às vezes, acontece como eu que tenho duas escolas, tem sábado letivo, então, tu tens de ir sábado de manhã numa e sábado de tarde em outra, em função de um curso que eu estava me aperfeiçoando. Eu acho um desafio. Aí isso desestimula. Mas sempre quando tem coisa assim eu procuro fazer.(profª Gabriela)

Assim como evidenciamos na fala da professora Gabriela a emergência e potencialização da dimensão criadora da atividade de produzir-se docente além de uma mobilização pessoal, são exigidas também condições contextuais propícias

para isto, como condições dignas de trabalho, ou seja, o reconhecimento pelo trabalho que realiza assume um papel fundamental

Porque hoje em dia ninguém está nessa de querer fazer tanto (...) Em função da desvalorização, primeiro lugar os pais. Hoje em dia os pais vão à escola saber, chega no final do ano eles só querem saber se o filho passou, se ele foi aprovado, pergunta o nome da professora? Tem uns que não sabem nem o nome da professora, nem perguntam para o filho como é o nome da professora, se vai um bilhete eles não lêem nem o teu nome. Então, quer dizer isto desestimula, então muitas vezes as pessoas pensam para que é que eu vou fazer tudo isso, o que é que eu vou ganhar com isso (...) (prof^a Gabriela)

Essa narrativa nos permite inferir que a obtenção do reconhecimento do seu trabalho por seus pares foi um dos elementos potencializadores da diferença manifestada em sua trajetória referente à atuação com alunos com necessidade especiais. Como vimos anteriormente, a professora Gabriela, ao se deparar com o desafio de atuar com tais crianças, manifestou um movimento de recuo/ resistência, à medida que não se sentia preparada para tal atuação, passando pelo movimento de reorganização no qual se evidenciou o direcionamento de sua postura para realização de tal propósito, culminando com a produção de uma diferença, a qual pode ser percebida na seguinte narrativa:

Um tempo depois eu fui chamada numa escola para suplementar no Duque e lá estava uma professora apavorada, porque naquele ano iniciou a inclusão e tinha dois alunos surdos e a professora não queria e eu disse me dá para mim que eu trabalho(...) ai eu fui para o Duque peguei estas duas crianças e o Jéferson me ajudava ensinava sinais, ensinou para nós o alfabeto e eu consegui alfabetizar os dois meninos também. Agora eu estou lá na no Paulo de Tarso faz três anos que eu estou lá, eu tenho dois cadeirantes, então, sabe são coisas assim, que são desafios que eu tive. Uma destas crianças que eu estou atuando teve paralisia e atingiu o cérebro então é aquela criança que tu tens que estar sempre junto, pegar uma folha, ajudar a recortar. Ir ao banheiro, carregar. E agora chegou outra criança há uns três meses atrás e resolveram colocar na minha turma porque eu me disponho a estes desafios. (Prof.^a Gabriela)

Assim como fica explícito à postura da professora Gabriela frente à atuação com crianças com necessidade especiais se deu de uma forma bastante distinta da assumida no movimento inicial. Ao confrontar-se novamente diante do desafio de alfabetizar estas crianças, não exitou, pelo contrário, viu nestes a possibilidade de se

superar e, principalmente, de destacar-se entre seus pares como evidencia na seguinte narrativa:

Tem gente que se apavora:- como é que tu levas eles no banheiro? Mas vamos lá, eu levo um, a fila vai e fica cuidando depois eu levo o outro, eu levo eles para o ginásio, coloco eles no chão, porque eles adoram ir apara o chão , eu gosto de proporcionar isto para eles. São desafios que eu chego lá no final do ano e digo isto eu consegui. Até mexeram comigo “é bem a tua cara, tu adora desafio”. (Prof.^a Gabriela)

Tais considerações nos remetem as considerações de Jobert (2003) ao problematizar o processo de profissionalização docente. Este autor indica que o reconhecimento social precede a competência, na medida em que o “trabalho” consiste em tentar satisfazer uma dupla exigência, por em ação suas habilidades para obter o julgamento, ao mesmo tempo encontrar espaços sociais para valorizá-la e valorizar-se. Nesse caminho o professor “precisa encontrar o olhar de seus semelhantes, pois sem o julgamento feito pelos outros significativos para sua produção e seu processo, o investimento subjetivo perde todo significado humano” (JOBERT, 2003, p. 225).

Estes aspectos nos parecem estar bem presentes nas narrativas da professora Gabriela, possibilitando-nos indicar a valorização do trabalho realizado, o reconhecimento social da profissão como elementos potencializadores da atividade de produzir-se professor.

Com relação à professora Carla, como mencionamos anteriormente, o movimento de reorganização manifestado por esta se deu de forma bastante incipiente, na medida em que ela apenas manifestou em sua fala a pretensão de alterar a forma como vem conduzindo sua proposta alfabetizadora. Neste sentido, a partir da análise de suas narrativas é possível identificar como uma diferença produzida seu movimento em direção ao enfretamento das imposições institucionais, pois no início de sua trajetória se manifestava de forma bastante marcante em sua prática a obrigatoriedade que permeava o processo de planejamento coletivo da instituição em sua prática. Em suas palavras:

Lá para trás eu tinha medo, eu tinha medo assim parecia que as coisas tinham que ser muito certas, por que eu fui criada mais no certo, eu também quando cheguei no Pilar as gurias eram muito certas.. Eu hoje na primeira série eu não sou bitolada(...)Eu acho assim que o aluno tem condição de ir

mais, e eles tem e a gente vê que as vezes eles estão parados...e de repente eles dizem dá para fazer isso, dá para fazer aquilo e daí vão as vezes a gente coloca uma frase uma palavra e eles dizem se tirar tal letra vai dar tal palavra, se tirar aquela letra e então eu acrescento do lado ali , não vou deixar de lado isso, eu vou aproveitar e daí os outros já vão enxergando e vão vendo. Pode falar quem for, não pode dar isso, não pode dar aquilo, hoje na minha sala de aula eu faço o que eu quero. Então, eu me sinto bem mais segura (prof^a Carla)

Como bem revela em sua narrativa a segurança adquirida no decorrer de sua trajetória formativa lhe possibilita assumir uma outra postura frente às imposições institucionais, uma postura de enfrentamento que algum tempo atrás não se fazia presente. Entendemos que tal postura seja fundamental para a construção de sua autonomia pedagógica, a qual implica a escolha do que fazer, e como fazer e, principalmente, a consciência de sua responsabilidade de saber o porquê de tais escolhas, pois como afirma Freire:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de decisão, exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (2001, p. 115)

Assim, a partir dessa celebre frase freireana passamos a explicitar a diferença produzida pela professora Margarida a qual evidenciou em sua trajetória um movimento bastante intenso de reorganização de sua atividade de produção da docência alfabetizadora, frente aos desafios que se constituíram no exercício da docência alfabetizadora. De uma prática reprodutora na qual se colocava como alguém capaz de apenas reproduzir o que lhe era indicado, esta professora redimensiona sua postura e passa a buscar elementos que lhe possibilitam avançar em suas proposições, emergindo e potencializando a dimensão criadora de sua atividade de produzir-se professora. Destacamos na seguinte narrativa, aspectos que podem ser indicados como elementos produzidos em tais processos:

Não, não conseguia ver, eu sabia que alguma coisa diferente tinha que ser feito, não sei se era ingênua, imatura, ainda..... eu via que precisava, mas eu não conseguia fazer. Hoje eu tenho claro que tem que ser dado muito mais atenção ao grito da criança, do que tu vai levando pronto. Se eu tiver que deixar isso daqui, que eu havia planejado para hoje, abandonar e começar, tu vê que a necessidade hoje, não que tu abandones o que tu ias trabalhar, mas tu resgatar por que de um olhar angustiado, tu pode fazer esta reflexão em cima daquele tema, mas sem usar o que tu levou, tu

constrói com a criança, e isso dá prazer tanto para o professor como para a criança, hoje eu consegui ver isso depois de muito tempo, coitados no início, o que sofreram comigo, só Deus sabe. (profª Margarida)

Em sua fala manifesta sua consciência sobre seu processo inicial, no qual apesar de reconhecer a necessidade de transformação de suas práticas, não disponha de elementos capazes para tal propósito, entretanto, hoje se coloca de outra maneira frente a sua ação alfabetizadora. De uma prática caracterizada pela padronização e uniformidade esta professora evidencia que seu processo de reelaboração das experiências vivenciadas lhe possibilita hoje assumir uma postura mais flexível frente ao ato pedagógico voltada a adequar sua ação aos interesses manifestados pelas crianças, evidenciando o reconhecimento que a ação do professor necessita ser construída a partir do processo interativo entre ensinantes e aprendentes. O seguinte excerto reafirma tal consideração:

(...) e no dia a dia, na tua doação, no teu envolvimento e nas expectativas que eu crio com eles e a gente tenta criar, idealizar junto, não é sozinha, é junto, junto. . (profª Margarida)

Essa narrativa manifesta o redimensionamento de uma concepção na qual prevalecia o professor como único informante autorizado, possibilitando-nos aproximar tais alterações às críticas lançados por Ferreiro (2001) ao indicar a imagem em empobrecida que temos das crianças ao “reluzi-la a um par de olhos, um par de ouvidos e a uma mão que pega um instrumento para marcar”(p. 40) e que, portanto necessita ser conduzida em um processo rigidamente controlado e orientado pelo professor.

Esta autora a partir dos estudos realizados (FERREIRO E TEBEROSKY, 1987) indica que a ação do professor no processo de alfabetização implica a assunção da diversidade de experiências e níveis conceituais dos alunos, acerca da língua escrita, bem como o reconhecimento de que as crianças pensam sobre o que vem a ser a escrita (e nem todas pensam o mesmo e ao mesmo tempo), permitindo gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem, mas ao contrário favorecem o processo de construção desse conhecimento (FERREIRO, 2002). E isto nos parece presente na seguinte narrativa

da professora Margarida ao manifestar sua desaprovação com a forma que conduzia suas proposições:

(...) eu ia dizer que ela cometeu muitos crimes, que ela torturou muitas crianças porque ela queria muitas coisas prontas, e não o argumento, mas aquele toma lá da cá, se eu te dei água, tu tens que me devolver água, se eu te dei jacaré tu tens que devolver jacaré. Mesmo lá no início eles poderiam acrescentar outras coisas, mas eu não legitimava tanto assim, eu não permitia tanto. Eu te digo que eu fiz muita destruição, eu pudei muito, porque era o que a gente lia nos livros que o professor era o que transmitia, hoje a gente vê que o professor é aquele que coordena, auxilia. Hoje a Margarida está voltada para isso (...)eu pudei muito, não com todos, nem o tempo todo, mas por muito tempo eu fiz, que fique claro.(profª Margarida)

Como também ao evidenciar que sua elaboração com relação às trocas interativas não se restringiu a sua relação com os alunos como também na relação aluno/ aluno. Isto fica explícito na seguinte fala:

(...) e comecei a trabalhar muito mais com grupos, deixar que eles trocassem idéias entre os pares, porque eu achava que eu tinha que fazer tudo, eu me esmerava passava de classes em classe, mas eu só tinha a visão do Individual. Quando eu passei a trabalhar com texto coletivo foram notáveis os resultados, que eles trabalhando em grupo, eles interagiam, em duplas, comecei em duplas porque que eu tinha medo, comecei em dupla, vi que deu certo fui para o trio, e foram acontecendo as respostas e eu fui percebendo que os alunos não me davam todas as respostas ao mesmo tempo, mas que eles iam crescendo nos grupos. (Profª Margarida)

Assim, de uma prática inflexível na qual se evidenciava a primazia da dimensão individual e a desconsideração dos diferentes tempos e concepções infantis acerca da língua escrita, vai se constituindo uma outra configuração nas práticas da professora Margarida, emergindo a dimensão colaborativa construtiva voltada mais ao processo do que ao produto, possibilitando-nos aproximar tal perspectiva das problematizações de Ferreiro ao enfatizar que a organização do trabalho escolar, no processo de alfabetização necessita compreender os problemas tal como as crianças os colocam, e da seqüência de soluções que elas consideram aceitáveis, para estabelecer um tipo de intervenção adequada à natureza do processo real de aprendizagem (FERREIRO, 2002).

Para tanto se fez necessário a construção de uma “escuta” sensível capaz de perceber os diferentes caminhos e tempos que as crianças percorrem em seus processo de apropriação da leitura e da escrita, movimento este que nos parece ter

sido potencializado pela atuação da professora com crianças como necessidade especiais, na medida em que possibilitou o redimensionamento de sua postura quanto às suas expectativas referentes às diferentes “respostas” que as crianças são capazes de formular a partir dos desafios que lhe são propostos em seu processo de alfabetização. Tais aspectos podem ser inferidos nas narrativas da professora referentes às suas experiências com PNEs:

Eu aprendi muito como pessoa, como profissional, aprendi a ser sensível, hoje eu exijo, mas eu aprendi a ser mais sensível, se tu não me der a resposta, eu continuo instigando por que tu vai ter o teu tempo de dar esta resposta. Eu aprendi a parar para esperar isso, coisa que eu não tinha anteriormente. A minha visão era das respostas iguais, imediatas e a gente aprende muito com eles, eles são muito doces, eles são muito amáveis (...).(prof^a Margarida)

Assim a professora Margarida em seu percurso como professora alfabetizadora evidencia um longo processo de reelaboração das experiências vivenciadas na sua trajetória formativa a qual possibilitou a assunção de uma postura bastante distinta daquela até então assumida em seus tempos iniciais da docência alfabetizadora, possibilitando-nos indicar para a produção de diferenças em sua atividade de produzir-se professor foram sendo construídas. Em um processo marcado pela mobilização desta professora em transformar sua prática e pela sua busca constante por novas perspectivas de atuação a partir do compartilhamento de idéias, concepções, fazeres e saberes implicados na docência alfabetizadora, fica evidenciado o reconhecimento de que as transformações só são possíveis quando se tem elementos capazes de viabilizar o que se almeja modificar e, principalmente, de que os sujeitos com os quais atua são os verdadeiros protagonistas de seus processos de aprendizagem e que, portanto, cabe ao professor reconhecê-los também como ensinantes de seu processo de aprendizagem docente. Sua fala manifesta-se nesta direção:

Nem que quisesse, não tinha conhecimento, não tinha vivência, não tinha leitura, não tinha caminhada, não tinha crianças que me mostraram prof muda, tá na hora, as crianças ensinam a gente a mudar, só não vê quem não quer. É a maior lição que o professor pode tirar se tu tiver aberto, sensível para fazer a leitura do olhar das crianças, tu vais te dar conta de quantas vezes, tu fostes insensível fechado, aquele burocrata que só carregou livro que despejou coisas, e que a criança ensina que ele é muito mais do que uma bagagem de conteúdo, que ele tem uma história para te

contar, uma vida para te passar e as vezes a gente leva uma vida para ver isso(prof. Margarida)

Por fim, evidenciamos o movimento de produção de uma diferença com diferentes intensidades para cada uma das professoras colaboradoras deste estudo, manifestando a forma como cada uma reelaborou as experiências vivenciadas em seus percursos formativos. Conhecer suas trajetórias possibilitou-nos caracterizar elementos que foram por nos percebidos como indicadores de diferenças. Diferenças que talvez não possam ser observadas como ações inovadoras ao se tomar como parâmetro os estudos e pesquisas voltadas ao processo de alfabetização. Entretanto, do ponto de vista adotado, a ação das próprias professoras nos diferentes tempos/ espaços de seus exercícios na docência alfabetizadora, é possível afirmar seu caráter inovador, à medida que sinalizam transformações nas posturas e, portanto, podem ser indicados como a produção de uma diferença na atividade de produzir-se professor.

Nesta direção, o processo de desenvolvimento da docência alfabetizadora está relacionada ao processo de reelaboração das experiências vivenciadas pelas professoras em seus percursos formativos, assumindo um papel preponderante à mobilização do sujeito, na direção de ampliar seu campo experiencial a partir do compartilhamento de idéias, saberes e fazeres da ação alfabetizadora, viabilizando a emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se docente alfabetizador e, portanto, o desenvolvimento de uma atividade orientada para a professoralidade alfabetizadora.

**DIMENSÕES CONCLUSIVAS:
TRILHANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS**



Apontamentos finais: (in)conclusões

A problemática central desta investigação centrou-se na compreensão acerca do processo de constituição da professoralidade alfabetizadora. Nesta direção fomos ao encontro de conhecer os caminhos percorridos pelas professoras participantes desta pesquisa objetivando a compreensão sobre os movimentos engendrados na atividade de produzir-se como professor alfabetizador.

Na análise dos percursos formativos das professoras identificamos processos que foram compreendidos como orientadores da atividade de produzir-se professor alfabetizador e processos de produção, propriamente ditos, da professoralidade alfabetizadora. Os processos orientadores emergiram dos movimentos envolvidos nos percursos iniciais, nas experiências prévias a docência alfabetizadora, desembocando no ingresso das professoras na docência alfabetizadora. No que tange aos processos de produção da docência estes fizeram referência aos movimentos envolvidos na transformação da atividade docente numa atividade orientada a professoralidade alfabetizadora.

Inicialmente investigamos como se deu a escolha da docência como profissão por estas professoras, o que evidenciamos estar fortemente influenciado pelas experiências de socialização primárias, tais como: os ambientes familiares mobilizadores à docência e a identificação com professores nos processos de escolarização, assim como, por valores socialmente instituídos acerca da docência como uma profissão eminentemente feminina, possibilitando-nos afirmar que a docência mesmo aparentemente manifestando-se como uma opção pessoal, ela precisa ser compreendida a partir da contextura sociocultural da qual emerge, pois “o que é que se venha ser necessita ser compreendida como o resultado de uma certa composição de potencialidades do sujeito situado num determinado contexto sociocultural (PEREIRA, 2002, p. 24).

Nesta direção, a ação de adentrar em um curso de formação voltado para o exercício da docência, ainda que se caracterize da mesma forma para todos que dele participem, tiveram na escolha original elementos distintos, caracterizando, portanto, diferenciações nas atividades formativas das professoras participantes deste estudo, indo ao encontro as afirmações de Leontiev (1978) ao indicar que as atividades realizadas pelos indivíduos mesmo que aparentemente tenham a mesma

manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto a sua origem ou a sua essência, à medida que a principal coisa que distingue uma atividade de outra, é a diferença de seus objetos, uma vez que é exatamente o objeto de uma atividade que lhe dá a direção determinada, ou seja, o objeto de uma atividade é seu verdadeiro motivo (p. 62).

Assim, ao investigar as ações e operações realizadas pelas professoras em seus percursos iniciais observamos que inicialmente estas foram voltadas para o ingresso na docência. À medida que os propósitos direcionadores das ações foram alcançados, houve uma reorganização das ações e operações, mobilizadas pelo surgimento de uma nova necessidade: dar conta das demandas implicadas no exercício da docência.

Este momento inicial das trajetórias das professoras foi um processo marcado por grandes dificuldades e inseguranças, o qual foi caracterizado por nós de sobrevivência pedagógica, indo ao encontro dos estudos de Huberman (1992) ao afirmar que os primeiros anos de exercício profissional docente, os professores organizam sua prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo. No caso das professoras participantes deste estudo evidenciamos a predominância do tateamento e da insegurança pedagógica, aparecendo de forma mais incipiente o aspecto da descoberta, e da exploração, possibilitando-nos concluir a implicação de aspectos afetivos, institucionais e pedagógicos na adoção de tais posturas. Afetivos à medida que se constituíram como definidores da forma como cada uma das professoras percebeu-se com relação às suas possibilidades de enfrentamento das demandas oriundas da profissão, o que conseqüentemente as conduziu a adoção de uma ou outra postura; institucionais, uma vez que esta atuação não se dá em um vazio, ela se dá num determinado contexto institucional, com vicissitudes e demandas concretas que precisaram ser enfrentadas pelo professor no exercício da docência; e pedagógico, uma vez que, a docência implica o domínio de um corpo de saberes e fazeres que possibilite a mobilidade frente ao ato educativo, o que se mostrou ser ainda bastante incipiente no período de ingresso das professoras no exercício da docência.

Logo, a compreensão sobre o desenvolvimento da docência passa pela reflexão acerca da implicação de tais aspectos no processo de organização e reorganização das ações e operações realizadas na atividade de produção da docência, possibilitando-nos afirmar que atividade de produzir-se professor é um

processo tensionado entre as possibilidades internas do sujeito professor e as demandas implicadas no exercício da docência.

A partir da análise das trajetórias das professoras observamos como elemento preponderante, as exigências constituídas nos contextos institucionais à medida que foram justamente estas que originaram o direcionamento da atuação docente destas professoras para a docência alfabetizadora. Afirmamos isso, uma vez que o ingresso das professoras na docência alfabetizadora se deu não por uma opção pessoal destas, e sim, em decorrência de demandas dos contextos institucionais nos quais atuavam, possibilitando-nos identificar a docência alfabetizadora como uma ação a ser realizada na atividade de produzir-se professor.

Na perspectiva proposta por Leontiev (1984) a atividade é um processo caracterizado por transformações que se produzem constantemente. Entretanto estas transformações não modificam a estrutura geral da atividade, o que se modifica é o caráter das relações que as ligam entre si, pois “a atividade pode perder o motivo que a havia suscitado, convertendo-se em uma ação concretizando uma relação totalmente diferente com o mundo, outra atividade; a ação, pelo contrário, pode adquirir força impulsionadora própria e chegar a ser uma atividade particular; por último, a ação pode transforma-se em um meio para alcançar um fim, em uma operação capaz de efetuar diversas ações” (p. 78) Assim, o desenvolvimento humano é caracterizado por um sistema de atividades que se substituem umas as outras, ou seja, um sistema de transição e transformações internas em seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1984).

Nesta direção, é possível afirmar que o desenvolvimento da atividade de produção da docência alfabetizadora das professoras participantes deste estudo se configurou como um movimento originado da atividade de produzir-se professor, ou seja, como resultante dos processos de organização e reorganização das ações e operações que se fizeram necessárias ao enfrentamento das demandas implicadas na assunção do ofício docente. Caracterizando-se como uma ação transformadora da atividade docente numa atividade orientada a professoralidade alfabetizadora.

A análise das narrativas das professoras acerca de seus percursos na docência alfabetizadora possibilitou-nos caracterizar esse processo de transformação a partir da configuração de três movimentos: inicialmente, um movimento de recuo permeado por ações de resistência frente aos desafios da atuação alfabetizadora, seguido de um movimento de reorganização das ações e

operações, caracterizado pela emergência da dimensão criadora da atividade de produzir-se professor alfabetizador, fazendo emergir um terceiro movimento que foi denominado como a produção de uma diferença caracterizado pelas transformações na ação alfabetizadora das professoras.

Com relação ao movimento de recuo/resistência este foi percebido como um movimento emergente frente aos desafios constituídos na assunção da docência alfabetizadora. Evidenciamos neste, posturas permeadas de insegurança geradas pela consciência do despreparo para dar conta do que se apresenta como necessário, assim como, a predominância da dimensão reprodutora na atividade docente alfabetizadora, configurando-se assim, como sua principal característica a adoção de uma postura de recuo e de resistência.

Reconhecemos que tais aspectos foram decorrentes da ausência de elementos e experiências que possibilitassem às professoras o enfrentamento das demandas constituídas no exercício da docência de uma outra forma, na medida em que suas bagagens experienciais eram limitadas às experiências de seus processos de alfabetização, conduzindo-as a reproduzirem acriticamente modelos de alfabetização instituídos socialmente.

No que tange ao movimento de reorganização este foi caracterizado pela configuração, mesmo que de forma incipiente, de uma postura mais arrojada, permeada de contradições e conflitos, na qual se evidenciou a configuração de ações e operações direcionadas a produção de uma diferença, possibilitando-nos identificar a emergência de uma atividade direcionada a professoralidade alfabetizadora marcada pela presença da problematização, da intencionalidade de mudança, da experimentação, e da construção compartilhada de conhecimentos.

Por fim caracterizamos o terceiro movimento manifestado na constituição da docência alfabetizadora, o qual denominamos *a produção de uma diferença*. Este movimento foi percebido como um processo conclusivo de um ciclo de transformação iniciado pelo movimento de recuo/resistência, passando pelo processo de reorganização, culminando na produção de uma diferença.

Como foi destacado ao longo deste estudo, as professoras participantes iniciaram seus percursos como alfabetizadores adotando práticas dentro de uma perspectiva mais tradicional de ensino da leitura e da escrita. Entretanto, a partir do movimento de reorganização, manifestou-se um processo de reelaboração das experiências que essas professoras tiveram o que possibilitou-nos reconhecer

transformações nas posturas através da identificação de nuances das atividades por elas desenvolvidas, o que nos indica a produção de uma diferença na construção docência alfabetizadora.

Neste sentido, a análise das trajetórias formativas das professoras participantes deste estudo nos possibilita afirmar que a atividade orientada a professoralidade alfabetizadora se dá a partir da emergência de conflitos causados pela insatisfação entre o que se almeja realizar e o que de fato realiza-se, além do desejo de obter maior controle sobre a atividade pedagógica, implicando a tomada de consciência acerca da inadequação das práticas realizadas, ou seja, implica "(...) ser tomado por uma desconfortável sensação de não estar sendo como gostaria e, na continuidade, ser assaltado por um impulso de providenciar algo novo" (PEREIRA, 2002, p. 38)

Neste processo, a possibilidade de compartilhar novas experiências, confrontar diferentes perspectivas sobre a ação de alfabetizar assume uma importância preponderante, na medida em que viabiliza a ampliação da bagagem experiencial das professoras, assim como, o acúmulo de materiais capazes de potencializar o redimensionamento de suas práticas. Entretanto, na análise das trajetórias observamos esse tanto pode se dar como um processo intencional realizado pelo sujeito, como por circunstâncias aleatórias configuradas no decorrer do exercício da docência.

Nesta perspectiva, atribuímos como definidores de tais aspectos a mobilização do sujeito na direção de obter elementos experiências que lhe possibilite o desenvolvimento de prática preche de possibilidades de transformação. Mobilização esta influenciada pelo desejo de mostra-se competente ao ato pedagógico e, conseqüentemente, obter o reconhecimento social do trabalho realizado, possibilitando-nos reconhecer tais aspectos como elementos impulsionadores da atividade orientada para a professoralidade alfabetizadora.

Como observamos o processo de transformação da atividade docente numa atividade orientada a professoralidade alfabetizadora se deu com diferentes intensidades para cada uma das professoras participantes deste estudo, possibilitando-nos destacar que seus movimentos construtivos estão marcados pela presença dos diferentes elementos que constituíram as trajetórias formativas das professoras participantes deste estudo.

Assim, é possível afirmar que no processo de constituição da professoralidade alfabetizadora estão implicados aspectos sociais e individuais. Sociais à medida que seu desenvolvimento emerge como resposta a necessidades engendradas nos contextos socioculturais que o professor está/esteve submerso e individuais uma vez que cada professor percebe as situações de forma diferenciada tendo em vista os significados que cada professor confere a atividade docente alfabetizadora no seu cotidiano a partir de seus valores, de sua história, enfim do sentido que tem em sua vida, ser professor.

Desta forma, concordamos Isaia e Bolzan (2005) ao indicarem que os professores vão se formando e se (trans)formando ao longo da trajetória docente, tendo presente às demandas da vida, da profissão e dos processos interativos e mediacionais estabelecidos, sendo, portanto, as trajetórias pessoais e profissionais fatores definidores dos modos de atuação docente. Segundo essas mesmas autoras, não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, sendo necessário entendê-lo no contexto concreto de cada docente, tendo em vista as experiências de cada um e a forma como se apropriaram e [re]significaram estas.

Logo, cada professor desenvolve certa maneira de ser e conduzir a docência alfabetizadora, tendo como referência o processo de apropriação de conhecimento, acontecendo do plano interpessoal para o plano intrapessoal (Vygotski, 2007), afastando-nos da compreensão da aprendizagem da docência como um processo linear e uniforme. Como menciona Pereira (2002) o que é que se venha ser necessita ser compreendido como o resultado de certa composição de potencialidades do sujeito e da escolha que o sujeito faz diante de certo quadro existencial dado, ou seja, as potencialidades são infinitas e o sujeito é a atualização de certa figura, uma dentre as tantas possíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, A. **El mundo interior de los ensinantes**. Barcelona. Gedisa, 1987.
- ABRAHAM, A. **El enseñante es tambien uma persona: conflitos y tensiones en el trabajo docente**. Barcelona. Gedisa .1984.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Não só de palavras se escreve a educação infantil, mas de lutas populares e do avanço científico. In: FARIA, Ana Lúcia de Goulart. (org). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 1992.
- GASKELL, Geroge. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W & GASKELL.. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- BOLZAN. Doris Pires Vargas. **Formação de Professores: construindo e compartilhando conhecimento**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN. Doris Pires Vargas. In: MOROSINI, M (org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol.2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- BOLZAN. Doris Pires Vargas. Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para educação básica e superior. **Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado** CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2007.
- BOLZAN. Doris Pires Vargas e ISAIA. Silvia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.
- BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora. Portugal,1994.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org) **Pierre Boudieu**. Coleção Grandes Cientistas Sociais, nº39. Série Sociologia. Sao Paulo: Ed. Ática, 1983.
- DANIELS, Harry. **An Introduction To Vygotsky**. Edições Loyola, SP, Brasil, 2002.
- DANIELS, Harry. **Vygotsky and Pedagogy**. Edições Loyola, SP, Brasil, 2003.
- DAVIDOV, V & MARKOVA, A. **El desarrollo del pensamiento en la edad escolar**. In:**La psicologia evolutiva e pedagogica en la URSS**. Antologia. Editorial Progreso. Moscou:1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa**. Nº116, p. 21-39. SP, Julho, 2002.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Porto Editora. Porto. Portugal. 1999.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NOVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto Editora. Portugal, 1992.

ISAIA, Silvia. Ciclos de vida profissional de professores do ensino superior: um estudo sobre as trajetórias docentes. **Projeto de pesquisa interinstitucional e integrado**, CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2003.

ISAIA, Silvia. O professor do Ensino Superior: no entrelaçamento da trajetória pessoal com a profissional. In **Seminário Internacional: Pessoa Adulta, Saúde e Educação**. PUCRS, Porto Alegre, 2005.

ISAIA, Silvia e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Revista Educação**. V.29, n2, p. 121-133. UFSM. Santa Maria/RS, 2004.

ISAIA, Silvia e BOLZAN, Doris Pires Vargas. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. In: **UNirevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Editorial Cartago de Mexico, S.A. Cerrada de San Antonio N° 22, 1984.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petropolis, RJ: Vozes, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VyGOTSKY; Luria, A. R, Leontiev, Luria, A.R - **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** . SP, Ícone, 1988.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Unijui, 1997.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa, Instituto Piaget: 2000.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Conferência** proferida durante o Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília em 27/04/2006

NOVOA, António (org). A formação continua entre a pessoa-professor e a organização-escola. In **Inovação**. Vol. 4, N° 1. 1991

NOVOA, António. Os professores e as histórias de vida. IN: NOVOA, Antonio (org). **Vidas de professores**. Porto Editora. Portugal, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky**. In:

CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Délia; OLIVEIRA, Marta Kohl (org.). **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Afiliada, 2000.

OLIVEIRA, Valeska. Espaços e tempos produzindo um professor. *In*: **UNirevista**. Vol.1, n.1. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS. São Leopoldo. 2005.

OLIVEIRA, Valeska Glossário. In: MOROSINI, M (org) **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. FAPERGS/RIES, 2003.

PEREIRA, M. Nos supostos para pensar a formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio: DP&A, 2000.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Artigo** publicado 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Caxambu: 2005.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed:2002.

SALVADOR, Coll César. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCHÖN. Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In NOVOA, Antonio.(org). **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote. 1992.

TARDIF. Maurice. **Saberes Docente e a Formação Profissional**. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. , LEONTIEV A. ;LURIA A. **El proceso de formacion de la psicologia Marxista**. Impreso en la URSS. Editorial Progreso, 1989.

VYGOTSKI, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. **Pensamento e Linguagem**. 3ªed. SP: Martins Fontes, 2005.

ZACCUR, Edwinges. Fala português professora. In: GARCIA: Regina Leite. **Alfabetização dos alunos das classes populares**. 3º ed. São Paulo; Cortez, 1997.

ANEXOS



Anexo A - Roteiro das Entrevistas

Roteiro da entrevista com a professora

- Dados de identificação
- Formação inicial
- Tempo de atuação no magistério
- Opção pela docência
- Ingresso na carreira
- Atuação como alfabetizadora
- Eventos e experiências destacadas na trajetória formativa

Anexo B – Termo de consentimento

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

Eu _____ CPF _____ professora autorizo a utilização dos dados obtidos através de minha entrevista, bem como a divulgação destes, no estudo dissertativo, de autoria de Ana Carla Hollweg Powaczuk, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan.

Professora