

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

Silvana Martins de Freitas Millani

**ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO DE PROFESSORAS DO CICLO
DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS
DE CULTURA ESCRITA**

Santa Maria, RS
2017

Silvana Martins de Freitas Millani

**ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO DE PROFESSORAS DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE CULTURA
ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação.**

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

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Millani, Silvana Martins de Freitas

Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita / Silvana Martins de Freitas Millani.- 2017.

224 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Atividade docente de estudo 2. Vivências formativas 3. Cultura escrita I. Bolzan, Doris Pires Vargas II. Título.

© 2017

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

E-mail: silmillani@gmail.com

Silvana Martins de Freitas Millani

**ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO DE PROFESSORAS DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE
CULTURA ESCRITA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Doutora em Educação**.

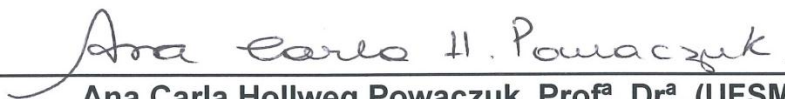
Aprovado em 28 de agosto de 2017:



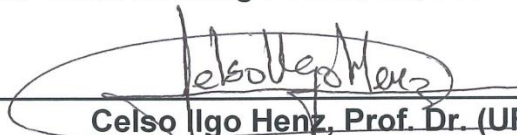
Doris Pires Vargas Bolzan, Prof^a. Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



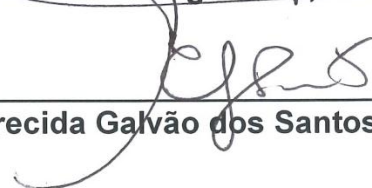
Gabriela Medeiros Nogueira, Prof^a. Dr^a. (FURG)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Prof^a. Dr^a. (UFSM)



Celso Igo Henz, Prof. Dr. (UFSM)



Eliane Aparecida Galvão dos Santos, Prof^a. Dr^a. (Unifra) – Parecer

Santa Maria, RS
2017

Dedico

*À minha família, meu esposo
Emerson e nossa amada filha
Sabrina, razão do meu viver.*

AGRADECIMENTOS

No percurso de produção desta tese, muitas foram as vivências que me constituíram como pessoa e profissional. Muitas, também, foram as pessoas que fizeram parte destas vivências e que merecem meus sinceros agradecimentos. Em especial, agradeço:

Aos meus pais, Rogério e Marisa, pelo amor incondicional que dedicaram à construção de nossa família. Obrigada pelos gestos de carinho, de reconhecimento e de incentivo que me fortaleceram nessa caminhada.

Ao meu irmão, Leonardo, pela disponibilidade e atenção ao dedicar parte do seu tempo para apoiar-me na composição do “colorido” desta tese.

Ao meu esposo, Emerson, pelo amor e carinho com que cuidou da nossa família. Obrigada por compreender minhas ausências, ouvir minhas angústias e torcer por minhas conquistas.

À minha filha, Sabrina, por seu amor exigente e intenso, capaz de renovar minhas energias e tornar minha vida mais leve e repleta de sentidos.

À professora Doris, minha orientadora, pela paciência, comprometimento e dedicação com que acompanhou não apenas o percurso de produção deste trabalho, mas toda a minha trajetória profissional. Obrigada por estar sempre ao meu lado, sempre me incentivando a ir além.

Às minhas eternas amigas do GPFOPE, com quem aprendi o verdadeiro sentido de compartilhar. Agradeço imensamente a cada uma delas pelos gestos de carinho e amizade, que fazem desse grupo um lugar de acolhida e de bem estar. De maneira especial, agradeço à minhas queridas amigas Ana Carla, Vanessa e Camila pela parceria em muitos momentos compartilhados ao longo desses anos.

À minha caríssima amiga gpfopeana, Gislaine, também dedico um agradecimento especial, não apenas pelo carinho com que cultivou nossa amizade ao longo destes anos de convivência, mesmo a distância, mas também pelo olhar cuidadoso e pelas importantes considerações que tanto contribuíram para a revisão final da tese.

Aos meus alunos e colegas de profissão, na escola e na universidade, com quem tive a grata satisfação de conviver ao longo desses anos em que aliei o ensino

e a pesquisa, compondo minhas vivências formativas e qualificando minha aprendizagem docente.

Às professoras/colaboradoras da pesquisa, pela disponibilidade para compartilhar conosco suas vivências e contribuir com a tessitura desta pesquisa.

Aos professores da banca examinadora pelas contribuições fundamentais à qualificação deste estudo.

À CAPES pela bolsa de estudos concedida para realização da tese.

Enfim, a todos aqueles que colaboraram de diferentes modos para o desenvolvimento deste estudo, meu agradecimento e gratidão.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerse se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire)

RESUMO

ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO DE PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE CULTURA ESCRITA

AUTORA: Silvana Martins de Freitas Millani
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan

Este estudo vincula-se à Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Apresenta como problemática orientadora a seguinte questão: como se desenvolve a atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita? Com base nesta problemática definiu-se como objetivo geral: compreender o desenvolvimento da atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita. Para tanto, foram delimitados como objetivos específicos: identificar as vivências formativas em contextos de cultura escrita de professoras do ciclo de alfabetização; reconhecer como as vivências formativas em contextos de cultura escrita repercutem no desenvolvimento da atividade docente de estudo das professoras; identificar os procedimentos e as estratégias, bem como as ações e operações envolvidas no processo de desenvolvimento da atividade docente de estudo das professoras; e reconhecer como a atividade docente de estudo repercute na aprendizagem da docência das professoras. Nesta perspectiva, para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela abordagem metodológica qualitativa de cunho sociocultural, fundamentada nos estudos de Vygotski (2007, 2010), Bakhtin (2010a, 2010b), Clandinin e Connelly (1995), Freitas (2002, 2007) e Bolzan (2001, 2002), cujos pressupostos teórico-metodológicos contribuíram com a análise das narrativas de sete professoras do ciclo de alfabetização, que se constituíram como colaboradoras da pesquisa. A partir dos subsídios teóricos de Vygotski (1996, 2007, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014), Leontiev (1978, 1984), Davídov e Markóva (1987), Marcelo Garcia (1999), Imbernon (2010, 2011), Tardif (2014), Ferry (2004), Zeichner (1993), Schön (1997), Nóvoa (1997), Ferreiro (2001, 2010, 2013), Ferreiro e Teberosky (1999), Bolzan (2001, 2002, 2009, 2016a) e Isaia (2006), dentre outras referências, foi desenvolvida a tessitura teórico-analítica desse estudo, definindo como grande categoria a *atividade docente de estudo* e como suas dimensões categoriais as *vivências formativas* e a *produção da docência*. Nesta trama, estão presentes também os movimentos de *produção de sentido* e de *aprendizagem compartilhada*, além do elemento transversal que se configura *pelas ações auto, hetero e interformativas*. A pesquisa realizada possibilitou compreender que o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* é consolidado por meio de múltiplas *vivências formativas* que constituem a trajetória pessoal e profissional das professoras. Nesse processo, a prática pedagógica é reconhecida como a atividade principal das docentes, a qual é geradora de necessidades e motivações que impulsionam a *atividade docente de estudo*. Além disso, as professoras evidenciam em suas narrativas que esta atividade é potencializada pela atividade colaborativa produzida no grupo de estudos, favorecendo a construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados capazes de promover a autonomia pedagógica e alavancar os processos de aprendizagem da docência alfabetizadora. Por fim, é possível afirmar que o movimento organizacional da *atividade docente de estudo* é um processo permanente, que vai sendo impulsionado e redimensionado pelos movimentos de *aprendizagem compartilhada* e de *produção de sentido*, gerando um modo de constituição de si na docência, ou seja, um modo de aprender a ser professor.

Palavras-chave: Atividade docente de estudo. Vivências formativas. Cultura escrita.

ABSTRACT

TEACHING ACTIVITY OF TEACHERS' STUDY OF THE LITERACY CYCLE: TRAINING LIVING IN WRITING CULTURE CONTEXTS

AUTHOR: SILVANA MARTINS DE FREITAS MILLANI
ADVISOR: DORIS PIRES VARGAS BOLZAN

This study is linked to the Training, Knowledge and Professional Development Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Maria / RS. The following question is presented as a guiding problem: how is the teaching activity of the study of teachers of the literacy cycle developed in contexts of written culture? Based on this problem, it was defined as a general objective: to understand the development of the teaching activity of the study of teachers of the literacy cycle in contexts of written culture. For that, specific objectives were defined as: identifying the formative experiences in contexts of written culture of teachers of the literacy cycle; recognizing how the formative experiences in contexts of written culture have repercussions on the development of the teaching activity of the teachers; Identifying the procedures and strategies, as well as the actions and operations involved in the process of developing the teaching activity of the teachers' study; And recognizing how the teaching activity of study has repercussions on the learning of the teaching of the teachers. In this perspective, the qualitative methodological approach of sociocultural approach was based on the studies of Vygotski (2007, 2010), Bakhtin (2010a, 2010b), Clandinin and Connely (1995), Freitas (2002, 2007) and Bolzan (2001, 2002), whose theoretical and methodological assumptions contributed to the analysis of the narratives of seven teachers of the literacy cycle, who were constituted as collaborators of the research . From the theoretical subsidies of Vygotsky (1996, 2007, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014), Leontiev (1978, 1984), Davidov and Markóva (1987), Marcelo Garcia (1999), Imbernon Tardif (2014), Ferry (2004), Zeichner (1993), Schön (1997), Nóvoa (1997), Ferreiro (2001, 2010, 2013), Ferreiro and Teberosky (1999), Bolzan (2001, 2002, 2009, 2016a) And Isaia (2006), among other references, the theoretical-analytical framework of this study was developed, defining as a great category the teaching activity of study and as its categorical dimensions the formative experiences and the production of teaching. In this plot, the movements of sense production and shared learning are also present, as well as the transversal element that is configured by the *self*, *hetero* and interformative actions. The research made it possible to understand that the development of the teaching activity of study is consolidated through multiple formative experiences that constitute the personal and professional trajectory of the teachers. In this process, pedagogical practice is recognized as the main activity of teachers, which generates the needs and motivations that drive the teaching activity of study. In addition, the teachers show in their narratives that this activity is enhanced by the collaborative activity produced in the study group, favoring the construction of shared pedagogical knowledge capable of promoting pedagogical autonomy and leverage the learning processes of literacy teaching. Finally, it is possible to affirm that the organizational movement of the teaching activity of study is a permanent process, which is being promoted and re-dimensioned by the movements of *shared learning* and *production of meaning*, generating a way of constitution of self in teaching, that is, a way of learning to be a teacher.

Key-words: Teaching activity of study. Formative experiences. Written culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese dos tópicos-guia	76
Figura 2 – Representação da trama que compõe a análise da pesquisa.....	94
Figura 3 – Síntese do processo gerador da aprendizagem de ser professor.....	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese do perfil formativo das professoras/colaboradoras do estudo ...	74
Quadro 2 – Disposição das reuniões do grupo de estudo por mês.....	79
Quadro 3 – Síntese do processo de categorização da pesquisa	86

LISTA DE SIGLAS

ANPED	– Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	– Biblioteca digital de teses e dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	– Centro de Educação
GEEMPA	– Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
GPFOPE	– Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior
GT	– Grupo de trabalho
MEC	– Ministério da Educação
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SMED	– Secretaria Municipal de Educação
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	– Universidade Federal de Santa Maria
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	23
1	INSERÇÃO TEMÁTICA: TEXTOS E CONTEXTOS	33
2	DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	49
2.1	TEMÁTICA	49
2.2	PROBLEMA.....	49
2.3	OBJETIVOS DA PESQUISA	49
2.3.1	Objetivo geral.....	49
2.3.2	Objetivos específicos.....	49
2.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA	50
2.4.1	Da teoria à análise: compreensões sobre o processo de construção da atividade docente de estudo	56
2.5	O CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA.....	68
2.5.1	O Contexto da pesquisa.....	68
2.5.2	Colaboradores da pesquisa.....	70
2.6	PRODUÇÃO DOS DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO.....	75
2.6.1	A entrevista semiestruturada	75
2.6.2	As reuniões do grupo de estudos.....	77
2.6.3	O processo de análise e categorização.....	83
2.7	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO	87
3	TESSITURA TEÓRICO-ANALÍTICA: O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	89
3.1	ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO: AS TRAMAS DE UMA CATEGORIA E SEUS ELEMENTOS	90
3.1.1	Vivências formativas	94
3.1.2	Produção da docência	146
4	A RETOMADA DO PERCURSO.....	183
4.1	(IN) CONCLUSÕES.....	193
	REFERÊNCIAS.....	198
	APÊNDICES.....	209
	APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	211
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	212
	ANEXO.....	217
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	219

APRESENTAÇÃO

A construção desta tese, que apresenta como temática central a atividade docente de estudo, vem carregada de minha¹ trajetória pessoal e profissional, a qual me constitui como professora e pesquisadora na área da educação. Ao rememorar este percurso formativo, busco explicitar os principais aspectos que contribuem para a compreensão das motivações que impulsionam este estudo.

Contudo, compreendo que a reprodução das memórias passadas não é suficiente para compreender meu presente e realizar projeções para o futuro. “É justamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se projeta para o futuro, um ser que cria e que modifica o seu presente” (VYGOTSKI, 2014, p. 3). Assumo, portanto, a produção desta tese como um ato criador, a partir do qual busco o alicerce nas experiências passadas para construir o presente e o futuro desta pesquisa.

As vivências que me produziram professora são marcadas pelas lembranças de um universo de escolarização que não tinha como limites os muros da escola. Minhas memórias de alfabetização me remetem, principalmente, à exploração de cartilhas e de revistas em quadrinhos, a partir das quais eu me constituía leitora antes mesmo de saber ler convencionalmente. Nas brincadeiras com tocos de giz e com um pequeno quadro negro, eu representava a atividade docente que, mais tarde, se tornou, naturalmente, a minha escolha profissional.

Ao ingressar no Curso de Pedagogia, a única certeza que tinha era a de que eu precisava estabelecer o contato com a prática, para compreender melhor o campo teórico que permeava as discussões iniciais das disciplinas. A busca por uma oportunidade profissional no campo da docência levou-me a assumir, nos primeiros semestres do curso, uma vaga como bolsista no Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Não demoraram a surgir inquietações que eram geradas por uma prática docente ainda incipiente em uma turma de pré-escola, repleta de crianças em pleno processo de construção da leitura e da escrita. As disciplinas do curso, naquele momento, ainda não davam conta de responder às dúvidas e aos questionamentos decorrentes desse processo.

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

Ao compartilhar minhas angústias com meus pares no ambiente de trabalho, encontrei a parceria de uma colega que me impulsionou à procura de um grupo de pesquisa que pudesse contribuir com as reflexões sobre o processo de construção da docência. Comecei, então, a desbravar um caminho que ainda era desconhecido, em busca de informações que pudessem me levar à escolha de um projeto de pesquisa que tratasse, principalmente, das questões sobre alfabetização que tanto me instigavam.

Minha busca direcionou-me para o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), do qual passei a ser integrante e colaboradora do projeto de pesquisa e extensão “Atividades diversificadas na sala de aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita”. Nesse projeto, discutíamos sobre as práticas de leitura e de escrita a partir de experiências desenvolvidas em turmas de alfabetização.

Em pouco tempo, passei a ser bolsista de Iniciação Científica desse projeto, o que me possibilitou continuar construindo e reconstruindo conhecimentos acerca do processo de alfabetização, por meio do desenvolvimento de circuitos de atividades diversificadas de leitura e de escrita com crianças de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Essas atividades levaram-me a compreender a importância das mediações e das interações neste processo e, principalmente, do papel que o grupo assume como potencializador de reflexões e construções compartilhadas.

A partir dessas vivências, passei a constituir minha identidade docente como alfabetizadora. Minhas necessidades e motivações direcionavam-me, naturalmente, para a opção pelo trabalho com a leitura e a escrita e meu estágio em uma turma de alfabetização foi a culminância dessa trajetória de formação inicial.

Contudo, um novo processo se revelava a partir das demandas geradas pelas vivências como estagiária, uma vez que passei a perceber que a inserção de estagiárias em classes de alfabetização era vista de forma temerosa por muitas escolas naquele momento. Assim, ao continuar a minha formação, como acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Gestão Educacional da UFSM, desenvolvi uma pesquisa que buscava compreender as concepções dos gestores escolares acerca da formação docente no espaço escolar e sua repercussão na abertura de estágios em classes de alfabetização.

Esta pesquisa indicou a abertura da maioria dos professores de modo a estabelecer uma relação de reciprocidade entre universidade e escola. No entanto, essa relação mostrou-se muito tênue, restringindo-se a contatos superficiais com estagiários ou pesquisadores que procuram as escolas.

Por meio da referida pesquisa, observei também que, em função do contexto educacional que vivenciávamos naquele momento histórico², havia uma grande preocupação dos professores alfabetizadores em se adaptarem às novas diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, as quais determinavam mudanças na área da alfabetização. O contato com a universidade constituía-se, portanto, como alternativa aos professores, para que pudessem se manter atualizados acerca das orientações teóricas e metodológicas sobre o trabalho com a leitura e a escrita nos anos iniciais.

Nesse percurso de pesquisa, passei a desenhar minha trajetória como professora alfabetizadora, atuando em classes de primeiro e de segundo anos do Ensino Fundamental no sistema público de ensino. Trajetória a partir da qual tive a oportunidade de vivenciar diferentes possibilidades de formação continuada por meio da participação em grupos de estudo e da inserção em programas de alfabetização.

Durante esse processo, percebi mais uma vez a incompletude da minha formação, pois meus conhecimentos ainda não davam conta de responder aos meus questionamentos. Na medida em que vivenciava novas experiências, novas necessidades eram geradas e novas motivações impulsionavam-me à busca de uma formação acadêmica que pudesse subsidiar minhas reflexões acerca da necessária continuidade do processo formativo do professor alfabetizador.

Reencontro no GPFOPE, grupo no qual me constituí como professora e pesquisadora, a referência para novamente compreender-me como pessoa e profissional, agora não mais em processo de formação inicial, mas como docente, vivenciando o processo de formação permanente. Voltei-me, então, para o grupo de pesquisa, com um olhar investigativo, buscando reconhecer-me ao compreender sua dinâmica e sua repercussão para a formação de outras professoras alfabetizadoras.

² Em 2006, período de produção da pesquisa de especialização, a Educação Básica passava por um processo de transição determinado pelas novas diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, que determinavam uma nova configuração curricular, a partir da qual se estabelecia o ingresso das crianças de seis anos no primeiro ano e, por consequência, o aumento de um ano de escolarização no Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, configurei minha pesquisa de mestrado, a qual foi se delineando a partir das inquietações e dos interesses gerados pelas vivências no grupo de estudos do projeto de pesquisa sobre leitura e escrita, vinculado ao GPFOPE. Neste grupo, passei a observar as motivações e as necessidades que mobilizavam o envolvimento das professoras nas práticas de pesquisa e extensão promovidas pelo projeto. Do mesmo modo, interessava-me reconhecer a repercussão das atividades de estudo e de pesquisa na formação continuada destas professoras.

Assim, na produção da dissertação, busquei compreender os movimentos formativos de professoras envolvidas na tríade ensino, pesquisa e extensão e sua repercussão na aprendizagem docente no contexto da alfabetização, propondo, assim, ampliar as discussões sobre a formação continuada (em serviço), através da relação entre escola e universidade. Considero, por isso, que o objeto da pesquisa de mestrado mais uma vez constituiu a minha trajetória pessoal e profissional na medida em que, ao compreender os movimentos formativos das professoras/colaboradoras do estudo, eu também compreendia os movimentos que engendravam a minha aprendizagem docente.

Com a pesquisa de mestrado, fui instigada a aprofundar a investigação acerca do desenvolvimento da atividade docente de estudo, a qual se constituiu como uma das categorias desta investigação. Como categoria de estudo, esta atividade referia-se às ações e às operações, bem como aos processos mentais organizados a partir de necessidades e interesses que mobilizavam as professoras a aprenderem sobre a docência alfabetizadora. Tal atividade constituiu-se, portanto, como via de desenvolvimento profissional, mobilizada pelo envolvimento das professoras em atividades de ensino, pesquisa e extensão, orientadas ao estudo sobre os processos de construção da leitura e da escrita.

Passei, então, a questionar que necessidades e motivações impulsionam os professores a buscar novas estratégias de ação, novos modos de pensar a atividade docente no contexto de alfabetização³. Nesse sentido, interessou-me compreender como essa atividade se desenvolve e que ações e operações são mobilizadas no processo de produção da docência alfabetizadora. O ingresso no doutorado

³ Neste trabalho nos remetemos aos contextos de alfabetização, tratando especificamente da alfabetização em leitura e escrita. Contudo, compreendemos que o trabalho em classes de alfabetização envolve múltiplas linguagens.

configura-se assim como mais um movimento formativo que se estrutura através das motivações geradas em meu processo de aprendizagem docente.

Atrelada a esse processo, constituí-me como formadora de professores a partir de experiências como orientadora de estágios no Curso de Pedagogia à distância da UFSM e como professora substituta nos Cursos de Pedagogia presenciais da mesma instituição. As vivências nesses contextos formativos contribuíram significativamente com a reflexão sobre os modos como a formação docente tem sido pensada no campo da leitura e da escrita e de que forma professores e acadêmicos têm aproveitado os espaços de interlocução entre universidade e escola.

Paralelamente à tessitura da tese, desenvolvia atividades de estudo e pesquisa vinculadas ao GPFOPE, mais especificamente nos projetos *Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior* (2013-2015) e *Cultura Escrita: Saberes e fazeres docentes em construção* (2013-2016). As atividades desenvolvidas nesses dois projetos possibilitaram-me revisitar constantemente minha pesquisa, [re]significando meu objeto de investigação à medida que produzia novos conhecimentos sobre temáticas que convergiam com meus estudos.

Mais do que isso, a definição do projeto Cultura Escrita como contexto de pesquisa permitiu-me assumir, nesse grupo, múltiplos EUS, ora como participante, ora como pesquisadora, ora como professora, ora como estudante, desafiando-me a exercer, fundamentalmente, o papel de aprendiz nesse processo. Aprendi, nesse grupo, a ouvir, observar, dialogar, mediar, incentivar, reconhecer, compreender, compartilhar, colaborar... Enfim, a ser professora e pesquisadora em uma construção singular e coletiva, que me impulsiona a aprender sempre mais.

As diferentes perspectivas acerca da formação docente no contexto da cultura escrita, geradas pela multiplicidade de vivências vinculadas à minha trajetória profissional, possibilitam-me considerar a atividade docente de estudo como um objeto de pesquisa que constitui minha própria essência. A motivação pelo estudo sobre este objeto de pesquisa surge, portanto, da necessidade de reconhecer os processos inerentes a esta atividade e como eles repercutem na aprendizagem de ser professor em contextos de cultura escrita.

A perspectiva de olhar para aprendizagem docente em contextos de cultura escrita nos remete a ideia de que a aprendizagem de ser professor se efetiva muito

antes da formação inicial e não se encerra ao término dela. A constituição do ser professor passa, na verdade, por um processo de socialização ao longo de sua história de vida, marcado por rupturas e continuidades, que abarca as vivências familiares e escolares dos docentes (TARDIF, 2014).

Isso quer dizer que, muito antes do professor ingressar formalmente na sua profissão, ele já convive, naturalmente, em espaços de formação social que compõem sua identidade pessoal e profissional, produzindo um conjunto de conhecimentos e de valores que constituirão sua personalidade e passarão a orientar a sua prática docente. “Nessa perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho de sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (TARDIF, 2014, p. 72).

Compreendo, por isso, os contextos de cultura escrita, como espaços de socialização que o professor alfabetizador, desde sua infância, convive e constrói sua relação com a leitura e com a escrita. São marcas de experiências e de aprendizagens que constituem o sujeito como leitor e escritor, não apenas de palavras e de textos, mas de suas histórias de vida, pois como destaca Freire (1989, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Nesse sentido, as leituras dos contextos se ampliam com a formação profissional, possibilitando ao professor remeter-se ao passado para compreender sua história de aprendizagem, bem como refletir sobre seu presente, olhando para o seu processo de formação e para os modos como se constitui professor. Além disso, possibilita projetar-se ao futuro, gerando expectativas sobre a construção de sua prática profissional.

Encontro-me, por isso, nesse processo de interpretação dos contextos que me forjaram professora e pesquisadora, observando os percursos que vivi desde a minha infância, as imagens que guardei das pseudoleituras que fazia com o desejo de ler efetivamente. O desejo por aprender sempre mais me moveu naturalmente ao universo profissional da docência. Na universidade aprendi a olhar a leitura e a escrita por outro ângulo, assumindo uma postura crítica e investigativa sobre este objeto de aprendizagem, colocando-me como “[...] alguém que pensa e, portanto, continua aprendendo. Alguém que não tem respostas para todas as perguntas, mas

é capaz de dizer ‘há problemas, há mais para saber, isto me coloca um desafio’” (FERREIRO, 2001, p. 36).

Como professora, aprendi e ainda aprendo a reconhecer o processo de construção da lectoescrita dos estudantes, os modos como elaboram suas hipóteses, as relações e as interações que estabelecem com a cultura escrita, a fim de compreender esse complexo processo de aprendizagem. Como pesquisadora, vou mais além, buscando compreender como os professores alfabetizadores vivenciam os contextos de cultura escrita e, por meio de suas vivências, como aprendem seu ofício, ou seja, como desenvolvem suas atividades docentes de estudo e, conseqüentemente, como essas atividades repercutem na aprendizagem da docência.

Diante disso, vários questionamentos mobilizam-me a compreender o processo de desenvolvimento da atividade docente de estudo de professores do ciclo de alfabetização: que motivações e necessidades são geradas nos professores a partir de suas vivências formativas em contextos de cultura escrita?; que relações existem entre essas motivações e a produção da atividade docente de estudo?; que ações e operações são engendradas na busca por responder às demandas da atividade docente?; de que forma a atividade de estudo repercute no desenvolvimento dessas ações e operações?; enfim, qual a repercussão da atividade docente de estudo na prática pedagógica de professores alfabetizadores?

A contribuição desta pesquisa encontra-se, portanto, na oportunidade de conhecer os modos como os professores constroem e compreendem seus processos de aprendizagem, favorecendo a estes sujeitos o reconhecimento de seus percursos formativos e sua repercussão no desenvolvimento de atividades docentes de estudo. Neste mesmo sentido, por meio desta investigação são indicadas possibilidades de refletir sobre a forma como a atividade docente de estudo se constitui, que elementos estão implicados nesse processo e que possíveis conseqüências são geradas para a aprendizagem da docência.

Assim, a problemática de pesquisa é definida pelo questionamento: como se desenvolve a atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita? Com base neste problema, emerge como objetivo geral: compreender o desenvolvimento da atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita. Decorrem deste os seguintes objetivos específicos: identificar as *vivências formativas em*

contextos de cultura escrita de professoras do ciclo de alfabetização; reconhecer como as *vivências formativas em contextos de cultura* escrita repercutem no desenvolvimento da *atividade docente de estudo* das professoras; identificar os procedimentos e as estratégias, bem como as ações e as operações envolvidas no processo de desenvolvimento da *atividade docente de estudo* das professoras e reconhecer como a *atividade docente de estudo* repercute na aprendizagem da docência das professoras.

A partir do problema e dos objetivos apresentados, defino como opção metodológica para a produção desta pesquisa a abordagem narrativa de cunho sociocultural por considerar que um estudo dessa natureza contemplará, indubitavelmente, as dimensões sociais, históricas e culturais que constituem as vivências formativas⁴ dos sujeitos colaboradores. Nessa perspectiva, os estudos sobre atividade e atividade de estudo vinculados à abordagem sócio-histórica-cultural tornam-se referências fundamentais à compreensão sobre o processo de produção da atividade docente de estudo no contexto da cultura escrita.

Destaco, portanto, os estudos de Vygotski (1996, 2007, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014), Leontiev (1978, 1984), Davíдов e Markóva (1987), Bolzan (2001, 2002, 2016a) e Isaia (2006), os quais apoiam a temática principal desta tese, ou seja, a atividade docente de estudo. Além destes, as referências de Marcelo Garcia (1999), Imbernon (2010, 2011), Tardif (2014), Ferry (2004), Zeichner (1993), Schön (1997), Nóvoa (1997), dentre outros, subsidiam as reflexões acerca da formação docente. Ainda, as referências de Ferreira (2001, 2010, 2013), Ferreira e Teberosky (1999) e Braggio (1992) remetem às discussões sobre cultura escrita.

Com base nos aspectos apresentados, enfatizo que a convergência das dimensões pessoal, acadêmica e social configura a relevância desta pesquisa. A dimensão pessoal indica a oportunidade de desenvolvimento do meu processo auto e interformativo, uma vez que me constituí como pesquisadora e professora neste percurso de produção de pesquisas vinculadas a temáticas originadas de minhas vivências formativas em contextos de ensino e de aprendizagem sobre o processo de leitura e de escrita. Do mesmo modo, viabilizou a realização de um desdobramento do estudo desenvolvido na dissertação, tendo como enfoque a

⁴ Compreendemos como vivências formativas o conjunto de vivências pessoais e profissionais que constituem o processo de aprender a ser professor. Essas vivências constituem as trajetórias percorridas como estudantes da educação básica, ensino superior e, também, as trajetórias profissionais, por meio das quais constroem suas aprendizagens docentes.

atividade docente de estudo, o que me permitiu aprofundar algumas considerações elaboradas na referida pesquisa, principalmente, quanto à compreensão sobre as relações entre a atividade docente e o desenvolvimento de atividades de estudo (BOLZAN, 2002, 2008, 2010, 2012, 2013, 2016a; BOLZAN e ISAIA, 2005, 2006; ISAIA, 2004, 2008; ISAIA; BOLZAN, 2009, 2011).

Quanto à dimensão acadêmica, a relevância reside na possibilidade de desenvolver uma pesquisa que terá como enfoque um conceito relativamente novo no meio acadêmico, ou seja, a atividade docente de estudo⁵. Este termo foi cunhado a partir de estudos direcionados ao campo da Pedagogia Universitária, o que sugere a originalidade desta investigação ao propor a compreensão deste processo, tendo como referência os contextos formativos de professores atuantes na Educação Básica, mais especificamente no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

A relevância social desta pesquisa encontra-se, portanto, na possibilidade de promover um estudo que busca contribuir com reflexões sobre a formação do professor no campo da alfabetização. Tendo em vista a ênfase atribuída, atualmente, aos programas de formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional e sua repercussão nas discussões das esferas acadêmica, política e escolar, é possível indicar a contribuição desta pesquisa no sentido de favorecer a compreensão acerca do processo de aprendizagem da docência de professores alfabetizadores envolvidos em atividades de estudo.

A apresentação da arquitetura desta tese se organiza a partir dos seguintes capítulos: Inserção temática - textos e contextos; Desenho da investigação; Tessitura teórico-analítica: o desenvolvimento da atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência; A retomada do percurso. Por fim, apresento as referências teóricas, apêndices e anexos da pesquisa.

Nesse sentido, no Capítulo I, Inserção temática - textos e contextos, apresento as referências de pesquisas de mestrado e doutorado que contextualizam os principais conceitos abordados neste estudo. Além disso, também recorro a publicações de artigos em eventos nacionais que apresentam como enfoque os

⁵ O conceito de atividade docente de estudo foi desenvolvido por Isaia (2006) como um verbete da Enciclopédia da Pedagogia Universitária, com referência aos estudos de Davidov (1988) e Davidov e Markóva (1987). Constituiu-se, também, como categoria de estudo da pesquisa de Bolzan (2007-2011), tendo como enfoque os processos de aprendizagem da docência na educação básica e superior.

temas delimitados para a pesquisa. Para tanto, parto dos termos “atividade docente de estudo” e “vivências formativas no contexto da cultura escrita” com vistas a delinear o estado do conhecimento desta investigação, tendo como referência o reconhecimento de pesquisas na esfera nacional que tratam desses termos ou de termos correlatos.

No capítulo II, desenho da investigação, defino o tema, o problema e os objetivos da pesquisa, os quais orientarão o caminho metodológico a ser seguido. Assim, na sequência, indico a abordagem metodológica adotada para este estudo e adentro na discussão sobre o percurso teórico que nos encaminha à compreensão e à análise do nosso objeto de pesquisa – a atividade docente de estudo. Também indico e descrevo características sobre o contexto e os colaboradores da investigação, além de apresentar os instrumentos e procedimentos da pesquisa. Para finalizar, exponho as considerações de caráter ético.

O capítulo III, Tessitura teórico-analítica: o desenvolvimento da atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência, apresento a trama que constitui a grande categoria da pesquisa, elucidando o desenho da análise por meio da discussão teórica acerca dos elementos que compõem esta trama. Desse modo, desenvolvo as dimensões categoriais e os seus respectivos elementos. Neste percurso desenvolvo, também, a análise dos movimentos e do elemento transversal que compõe essa trama.

No capítulo IV – a retomada do percurso – desenvolvo uma síntese do processo percorrido na pesquisa, destacando seus principais achados por meio da retomada dos objetivos da investigação. Encerro com as (in)conclusões, nas quais desenvolvo reflexões sobre os resultados da pesquisa.

1 INSERÇÃO TEMÁTICA: TEXTOS E CONTEXTOS

O delineamento do percurso investigativo desta tese implica no reconhecimento das produções desenvolvidas em âmbito nacional no que se refere ao campo temático definido para o estudo, de modo a compreendermos que direcionamentos podem contribuir para a construção do estado do conhecimento desta pesquisa, tendo como referência as investigações realizadas nesta área. Para tanto, tornou-se necessário circunscrevermos os termos que indicaram a busca pelos referenciais que se aproximam da temática proposta, tendo em vista os pressupostos teóricos e metodológicos que nos orientam.

Nesse sentido, definimos os descritores desta pesquisa a partir dos conceitos de *atividade docente de estudo* e de *vivências formativas no contexto da cultura escrita*, os quais se constituem como temáticas principais desta proposição de pesquisa.

Quanto ao conceito de *atividade docente de estudo*, compreende-se como uma atividade que abarca procedimentos gerais de ação implicados na atividade educativa, e estratégias mentais que possibilitam a recombinação e a incorporação de conhecimentos e de experiências vinculadas à atuação docente, os quais orientam a aprendizagem de ser professor (ISAIA, 2006). Este conceito pauta-se nos pressupostos da teoria histórico-cultural, principalmente no que se refere aos estudos sobre a atividade (VYGOTSKI, 2007, 2012, 2013, 2014; LEONTIEV, 1978, 1984) e sobre atividade de estudo (DAVÍDOV, 1987; DAVÍDOV; MARKOVA, 1987).

Assim, no processo de busca do descritor *atividade docente de estudo*, estabelecemos critérios para seleção dos trabalhos que apresentassem estes termos no título, resumo ou palavras-chave. A investigação inicial encaminhou-nos à percepção de que não há, no corpus examinado, um número expressivo de documentos que apresentem este termo, tal como definimos em nossa abordagem de pesquisa, ou seja, a maioria das produções encontradas apresentavam termos isolados, por exemplo, trabalho docente, estudo de caso, atividade de ensino etc. Por isso, buscamos realizar um refinamento a partir de termos que se aproximassem da perspectiva teórica e metodológica de nossa pesquisa, com destaque para palavras-chave como atividade docente, atividade de estudo, teoria da atividade.

Em relação ao termo *vivências formativas no contexto da cultura escrita*, partimos novamente dos princípios orientadores da teoria histórico-cultural para

definição do conceito. Com base nos estudos vygotskianos, o termo vivência ganha significativa relevância ao ser reconhecido como a relação do sujeito com seu ambiente social, relação esta direcionada por suas percepções e interpretações pessoais (PRESTES, 2012). Nesse sentido, o uso do termo *vivências* parece ser o mais adequado para compreender os sentidos e os significados atribuídos às atividades formativas de professores alfabetizadores em suas relações e interações com a cultura escrita.

A busca pelos termos agrupados deu-se no sentido de restringir os resultados às pesquisas sobre formação de professores em contextos de cultura escrita. Contudo, os trabalhos obtidos a partir destes termos referiam-se, principalmente, a estudos sobre práticas educativas ou instrumentos de formação docente, não havendo aproximações com a significação que estes termos assumem neste estudo. Assim, optamos por substituir o termo cultura escrita por *alfabetização*, associando-o ao descritor *formação docente*, com a intenção de ampliar o alcance da pesquisa acerca de trabalhos que tratam da formação docente no contexto da alfabetização.

Dessa forma, outros termos correlatos foram destacados nos trabalhos selecionados, os quais tratavam sobre trajetórias formativas⁶, processos formativos docentes⁷, saberes docentes, aprendizagem docente, dentre outros termos que também ganham relevância por abordar aspectos teóricos e metodológicos que se aproximam das intenções desta pesquisa. Assim, além da aproximação a este aporte conceitual, buscamos, nos trabalhos, as referências à abordagem teórica e metodológica, observando as relações possíveis com a abordagem histórico-cultural.

Com o objetivo de realizar um mapeamento em âmbito nacional de teses e dissertações que se aproximem da temática abordada neste estudo, definimos como repositório inicial de busca o Banco de teses e dissertações da CAPES. Tendo em vista a limitação do período de busca disponível no portal da CAPES no momento da realização deste levantamento, que disponibilizava apenas trabalhos relativos aos

⁶ Com base no verbete sobre trajetória de formação, presente na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, podemos considerá-la como o “[...] percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa” (ISAIA, 2006, p. 368).

⁷ Segundo Isaia (2006, p. 351) o processo formativo docente “engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hetero e interformativas. [...] compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência”.

anos de 2011 e 2012, optamos por complementar a pesquisa, utilizando como referência a Biblioteca digital de teses e dissertações (BDTD), na qual selecionamos trabalhos produzidos entre os anos de 2013 a 2016.

Realizamos, ainda, a busca de produções no Banco de teses e dissertações da UFSM, cujo objetivo foi reconhecer estudos que apresentassem, em sua elaboração, os pressupostos teóricos e epistemológicos relativos ao termo *atividade docente de estudo*, visto que este foi elaborado por grupos de pesquisa desta universidade. Além desses repositórios, também buscamos reconhecer as publicações das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) nos Grupo de trabalho sobre Formação de professores (GT 8) e Grupo de trabalho sobre Alfabetização, leitura e escrita (GT 10) entre os anos de 2009 e 2015.

Com referência ao Banco de teses e dissertações da Capes, no que diz respeito ao descritor *atividade docente de estudo*, não encontramos nenhum estudo que abordasse especificamente este termo. Contudo, selecionamos um conjunto de teses que apresentam em suas considerações algumas aproximações em relação ao conceito relativo a este termo, tais como: teoria da atividade, atividade de estudo, atividade desenvolvimental e reelaboração conceitual.

A pesquisa de Alberti (2011) objetivou investigar as tarefas de estudo de professores-alunos de um curso à distância, as quais desencadeavam atividades desenvolvimentais. Nesse processo, demonstrou que as tarefas de estudo potencializadoras de atividades desenvolvimentais diziam respeito a tarefas que mobilizavam a reflexão crítica e que problematizavam o contexto de atuação com base nos conhecimentos teóricos, possibilitando aos acadêmicos reconhecerem-se como sujeitos de seu processo formativo.

Ribeiro (2011), ao desenvolver seu estudo com base nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da atividade, afirma que é condição necessária para organização do ensino o fato do sujeito colocar-se em atividade. Desse modo, teceu considerações sobre a forma como ocorre a apropriação da organização do ensino pelos os estudantes ao pensarem teoricamente sobre a docência, refletindo, analisando e planejando suas ações.

A tese de Esbrana (2012) também apresenta como fundamento epistemológico os princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade. Nesse estudo, a autora propõe investigar a aprendizagem do professor em processo

de formação continuada, compreendendo que sua constituição se manifesta no exercício da prática pedagógica. Dentre os resultados, revela-se o reconhecimento da relevância da formação inserida no cotidiano da atividade docente. Foi salientado pelos professores que sua aprendizagem precisa ocorrer, necessariamente, por meio do estudo e das ações formativas que viabilizam trocas de experiências docentes.

Rigon (2011), tendo como base os estudos vigotskianos, desenvolve sua pesquisa com o objetivo de compreender o processo pelo qual o indivíduo se constitui como sujeito. Pautado nos pressupostos da teoria da atividade, o autor afirma que, nesse processo, o indivíduo é condicionado pelas atividades que desenvolve, elaborando a sua consciência sobre o mundo. A partir de um experimento didático com estagiários de um Clube de Matemática, defende que os indivíduos, ao desenvolverem a atividade pedagógica de forma planejada e intencional, emergem como sujeitos pelas vivências coletivas e práticas, que viabilizam a apropriação de um modo geral de ação. Nesse sentido, afirma que o indivíduo se constitui como sujeito em atividade, sendo que sua consciência e sua ação estão submetidas ao processo formativo organizado, de forma intencional e planejada. Para finalizar, salienta que, somente após tornar-se sujeito, o indivíduo se apropria da conduta voluntária e da ação intencional e planejada.

No que se refere à busca pelos descritores *alfabetização* e *formação docente*, encontramos, no banco de teses e dissertações da Capes, um número expressivo de trabalhos que tangenciam estes termos. Tendo em vista, a necessidade de aproximação ao nosso objeto de pesquisa, buscamos selecionar documentos que tratassem especificamente de estudos sobre as trajetórias/processos formativos direcionados à alfabetização, bem como fizessem referência a conceitos como saberes docentes e aprendizagem docente. Do material selecionado para análise, apenas dois trabalhos eram resultantes de pesquisas de doutorado, os demais tratavam de estudos decorrentes de mestrados acadêmicos.

Em sua tese, Ubarana (2011) objetivou investigar, a partir dos percursos formativos de professores, os contextos que propiciavam modos de ação pedagógica exitosa. Fundamentando-se na abordagem histórico-cultural, compreende que apropriação das formas de pensar e agir é orientada pelo processo social e histórico, no qual os sujeitos vão atribuindo sentidos às suas vivências. Nessa mesma direção, revela que a produção de sentidos se estabelece com base

em relações e de mediações, envolvendo a dialogicidade e a contradição. Segundo esse estudo, os contextos de aprendizagem das ações de alfabetização dizem respeito às vivências na infância, na formação inicial e na formação continuada.

O estudo de doutorado de Slavez (2012) trata de uma investigação sobre como os saberes acerca da alfabetização são adquiridos pelos professores ao longo de suas trajetórias. Para tanto, define dois processos identitários, o biográfico e o relacional, buscando identificar quais elementos desses processos determinam a constituição da identidade social e profissional de professores alfabetizadores. Conclui, com seu estudo, que os professores desenvolvem sua identidade como alfabetizadores, a partir de elementos como práticas reconhecidas e herdadas de gerações anteriores, diretrizes impostas no decorrer da sua vida profissional e estratégias desenvolvidas nas instituições que fizeram parte de sua trajetória social e profissional.

Oja (2011) e Araujo (2011) desenvolveram suas dissertações tendo como direcionamento a análise de práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras bem sucedidas. Ambos os estudos afirmaram, em suas conclusões, que as práticas bem sucedidas são resultantes de saberes teóricos e práticos do professor, elaborados tanto na sua formação inicial, quanto no decorrer do processo de formação continuada.

Os estudos de Mendes (2011) e Castilho (2012) partem da compreensão de que as práticas alfabetizadoras emancipatórias são geradas por processos autoformativos, destacando a importância da pesquisa sobre a própria prática e do compartilhamento de experiências entre os docentes. As pesquisas também convergem ao entendimento de que o trabalho com narrativa viabiliza um duplo processo de investigação e de formação.

O trabalho de Fonseca (2011), por sua vez, visa investigar os saberes necessários à atuação do professor alfabetizador. Em suas considerações, revela a complexidade dos saberes docentes, uma vez que se engendram a partir de diferentes fontes constitutivas da atividade docente, decorrentes das dimensões pessoal, escolar, profissional, disciplinar, curricular e experiencial do professor.

Zaniti (2012) e Matias (2012) também enfocam, em seus estudos, os processos formativos de professores em sua relação com os saberes da profissão docente. Ambos os estudos revelam que é atribuída maior relevância à trajetória formativa em serviço em detrimento à formação inicial, constituindo-se, assim, como

fator determinante para a produção de saberes pertinentes à prática educativa no contexto da alfabetização.

Por fim, a pesquisa de Costa (2012), ao analisar o desenvolvimento da trajetória formativa de professores alfabetizadores na educação do campo, evidencia, dentre outras considerações, que a trajetória formativa desses professores é um contínuo que se inicia na formação em nível médio e se estende à pós-graduação. Articula-se a este processo as experiências práticas em salas de aula, espaço ao qual se atribui a consolidação do saber e do saber-fazer, bem como a construção da aprendizagem de ser professor.

Quanto à busca realizada na Biblioteca digital de teses e dissertações, delimitada às produções nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, obtivemos como resultado três teses que se aproximam do termo *atividade docente de estudo*.

Destacamos, no estudo de Furlanetto (2013), a discussão realizada sobre o processo de mudança de sentido pessoal do futuro professor frente à necessidade de organização de atividades de ensino na formação inicial. Apoiado nos estudos da teoria histórico-cultural e, principalmente, da teoria da atividade, defendeu que as condições para mudança do sentido pessoal do sujeito dependem do desenvolvimento da sua atividade.

Gladcheff (2015) desenvolveu um estudo sobre o processo de significação da atividade de ensino da matemática durante um processo de formação continuada do professor, compreendendo que as ações organizadas nessa atividade de formação são orientadoras desse processo. O estudo fundamentou-se nos princípios da teoria histórico-cultural e da teoria da atividade e defendeu como tese que a formação contínua de professores exerce ações potencialmente formadoras, quando estas desenvolvem significação acerca do trabalho docente.

Em seu estudo, Castro (2015) buscou investigar como licenciandos do curso de Física atribuíam sentidos à docência ao longo do processo de formação inicial. Desenvolveu, assim, a análise das trajetórias de formação dos sujeitos em sua historicidade e nas interações no decorrer da aprendizagem da docência, fundamentando-se, para tanto, nos estudos histórico-culturais e na teoria da atividade. Destaca o papel primordial das ações de estágio como processo de aprendizagem da docência, cumprindo a função de orientar a aproximação dos motivos e sentidos aos significados sociais da profissão docente.

Em relação aos descritores *alfabetização e formação docente*, encontramos um conjunto de seis trabalhos pertinentes ao nosso objeto de estudo, sendo duas teses e quatro dissertações.

Sousa (2013) destaca, em sua tese, a importância da prática de ensino na e para a formação de professores no curso de Pedagogia, buscando compreender em que medida essa prática é capaz de mobilizar, elaborar e reelaborar os saberes pertinentes ao processo de alfabetização. Em sua análise, buscou reconhecer a prática de ensino vinculada ao PIBID⁸, na qual identificou dimensões dos saberes relacionados à formação inicial do professor alfabetizador, enfatizando, assim, que a aprendizagem da docência é constituída pela dialética ação-reflexão-ação.

A tese de Pereira (2015) analisa um projeto de alfabetização que visa à articulação entre universidade e escola. Foram levados em consideração, nesta análise, os motivos que levaram os professores ao envolvimento com o projeto e os saberes necessários para atender as demandas do mesmo. Como resultados, o autor destaca a formação profissional direcionada ao ambiente escolar e permeada pelo trabalho colaborativo. Também salienta a relação dos professores com seus saberes, tanto na esfera individual, quanto social, atribuindo a eles o papel de produtores de saberes específicos ao seu trabalho.

Silva (2014) apresenta, em sua dissertação, uma discussão sobre o processo de formação continuada, empreendido a partir da participação de professores alfabetizadores em um grupo de pesquisa, o qual visa o compartilhamento de práticas pedagógicas vivenciadas no cotidiano das escolas, defendendo que a possibilidade de narrar suas vivências possibilita a estes sujeitos reconhecerem-se como professores pesquisadores. Nesse processo, buscou validar os conhecimentos dos professores como saberes legítimos de sua profissão, bem como indicar que a possibilidade de narrar suas vivências favorece ao professor o compartilhamento de experiências formativas, contribuindo para a [re]significação das práticas docentes.

O estudo de Valle (2014) visa refletir sobre dois processos inerentes à atividade do professor alfabetizador, ou seja, a atividade de ensino e a atividade de formação. Nesse viés, concebe o professor alfabetizador como um profissional em constante movimento, que precisa estabelecer continuamente a relação entre o

⁸ PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

fazer e a atividade reflexiva sobre o mesmo. Destaca, assim, que o trabalho do professor alfabetizador é permeado pela relação entre o ensino e a formação para a docência, o conhecimento específico e o pedagógico, as práticas coletivas e as individuais.

O trabalho de Machado (2015) buscou compreender a construção da docência de professoras alfabetizadoras em início de carreira, analisando suas narrativas em um curso de formação on line, como forma de reconhecer como se configuram os saberes docentes a partir do processo de formação continuada. Nesse sentido, apresentou como considerações que o processo de escolarização inicial, mais especificamente de alfabetização, configura-se como fonte de aprendizagem que orienta ações pedagógicas das professoras em início de carreira. Além disso, destacou a importância das narrativas no processo formativo, considerando a escrita sobre sua trajetória como um meio para atribuir significados às suas vivências e como forma de compreender a si mesmo e construir um modo particular de ser professor.

Para concluir, a dissertação de Radvanskei (2015) investigou a formação continuada de professoras alfabetizadoras, buscando compreender as concepções, relações e práticas que desenvolvem, a partir desse processo, os movimentos de dialogismo, enunciação e responsividade, os quais estão fundamentados na teoria de Bakhtin. Destaca como resultados a compreensão de que o professor alfabetizador constrói sua profissão com base nas relações sociais, nas práticas e experiências diárias, bem como na promoção do diálogo e da teorização em processos de formação continuada.

Na busca por dissertações e teses produzidas entre os anos de 2010 e 2016 na Universidade Federal de Santa Maria, encontramos dois trabalhos de mestrado e dois de doutorado, que apresentavam, em seus resumos, o termo *atividade docente de estudo*.

Lenz (2010) apresenta, em sua análise, a afirmação de que a docência se constrói permanentemente, apoiando-se na atividade docente de estudo. Reconhece, assim, que os movimentos gerados nesse processo decorrem de um conjunto de elementos da trajetória pessoal e profissional e que atividade docente está apoiada na pesquisa, o que possibilita a reflexão sobre suas práticas.

Na produção de Millani (2012), o termo atividade docente de estudo é utilizado como uma das categorias de análise desenvolvidas a partir da

compreensão dos movimentos formativos produzidos por professoras atuantes em contextos de alfabetização. Nesta pesquisa, a atividade docente de estudo apareceu como um processo incipiente entre os professores, mas que se desenvolvia e se qualificava à medida que os sujeitos passavam a se envolver em atividades de ensino, pesquisa e extensão, que os mobilizava a refletir sobre o trabalho com a leitura e a escrita.

Em sua tese, Baptaglin (2014) pauta-se nos referenciais teóricos que discutem a atividade docente de estudo como forma de compreender a aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado. De acordo com suas considerações, a aprendizagem da docência não se define especificamente pela existência de uma atividade docente de estudo, mas primordialmente pela existência de um *habitus* docente, que orienta a reorganização da cultura escolar.

Hautrive (2016), na produção de sua tese sobre aprendizagem da docência do professor surdo, indica que a atividade docente de estudo, constituída entre os professores surdos, é um dos elementos que favorece a qualificação profissional e os orienta às escolhas pedagógicas acerca do ensino da língua de sinais. A cultura de colaboração instituída em situações de atividade de estudo aparece, também, como mais um elemento que viabiliza a reorganização das práticas docentes desses professores.

As demais produções selecionadas no levantamento acerca do descritor *atividade docente de estudo* apenas tangenciavam este conceito, apresentando termos que compartilham da mesma base epistemológica, tais como atividade de estudo, atividade formativa docente e atividade orientadora de ensino.

A dissertação de Fruet (2010) apresentou como objetivo identificar avanços e desafios no processo de ensino e de aprendizagem mediado pelo ambiente Moodle. Em seu processo de pesquisa, considerou que as atividades de estudo, elaboradas de modo hipermediático e dialógico-problematizador, com referência à Teoria da Flexibilidade Cognitiva e à abordagem socioconstrutivista, apresentam um significativo potencial para a assimilação crítica do conhecimento científico.

O estudo de mestrado de Vaz (2013) objetivou investigar o processo formativo de professoras em um grupo que compartilha atividades de ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentando-se na teoria histórico-cultural, na teoria da atividade e na atividade orientadora de ensino,

considerou que esses pressupostos possibilitam conceber o trabalho docente como atividade intencional e unidade formadora. Indicou, também, que as mudanças qualitativas na organização do ensino são viabilizadas pela atividade coletiva e intencional do professor.

Na mesma direção, o trabalho de Perlin (2014) indicou que a atividade orientadora de ensino pode se transformar em um modo geral de organização do ensino. Isso porque, na medida em que o professor se coloca em atividade de ensino, compreende a proposta como uma possibilidade de superação da forma tradicional de ensino da matemática, e se apropria dos pressupostos teóricos e metodológicos que orientam esta proposta.

No que se refere às teses presentes neste banco de dados que se aproximam do conceito de atividade docente de estudo, destacamos o estudo de Rosseto (2013) que objetivou compreender a atividade de estudo como mobilizadora da autonomia na pesquisa *stricto sensu*. Este estudo teve como principais conclusões que a produção da pesquisa é um processo particular, mas que não acontece de forma solitária. Nesse sentido, a produção da pesquisa, a partir de modos particulares, marca a autoria na aprendizagem da pesquisa, levando o sujeito à construção da sua autonomia.

A tese de Santos (2013), cujo foco era compreender como se estabelecem as ações extensionistas na formação continuada de professores, destacou que essas ações constituem processos inter e autoformativos na relação entre universidade e escola, permeada pela cultura da colaboratividade. Enfatizou, ainda, a importância de ações extensionistas capazes de promover estudos e pesquisas, que orientados pela atividade reflexiva e problematizadora, contribuam para a compreensão do espaço pedagógico e para a produção mais criativa e autônoma de ser e se fazer professor na educação básica.

A pesquisa de Pivetta (2011) buscou compreender a constituição de um grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente no Ensino Superior. Pautando-se na abordagem sócio-histórica e nos estudos sobre aprendizagem docente, apresentou a discussão sobre o aprender a ser professor, destacando que o grupo configura-se como um dispositivo de aprendizagem docente ao compreender que essa aprendizagem decorre das relações sociais estabelecidas na docência superior. Enfatiza que a aprendizagem docente acontece de forma vantajosa no contexto grupal ao constituir-se como um processo inter e intrapessoal e inter-

relacional, promovendo transformações nos sentimentos, pensamentos e ações dos professores.

No que concerne aos descritores *alfabetização* e *formação docente*, encontramos um conjunto de dissertações que seguem um mesmo perfil teórico e metodológico fundamentado na pesquisa biográfica - história de vida de professoras alfabetizadoras atuantes no ensino rural.

Em especial, os trabalhos de Cruz (2011), Batalha (2011), Ávila (2012) e Dolwitsch (2014) trazem contribuições pertinentes ao compreenderem que as concepções e aprendizagens docentes acerca da alfabetização vão se constituindo ao longo do percurso formativo das professoras. Nessa direção, afirmam que a possibilidade das professoras rememorarem suas histórias de vida, via pesquisa, favorece o compartilhamento de experiências, a reflexão crítica sobre suas trajetórias profissionais e, conseqüentemente, a construção de um trabalho pedagógico mais consistente.

Para finalizar, o estudo de Hautrive (2011), fundamentando-se na abordagem sociocultural, busca compreender os processos gerados na produção da docência alfabetizadora, bem como reconhecer os elementos que constituem a aprendizagem de ser professor alfabetizador de aprendizes surdos. Em seus resultados, uma de suas considerações indica que as professoras se desenvolveram nesse contexto de docência a partir dos saberes construídos na prática, por meio da atividade colaborativa entre os sujeitos desse processo, possibilitando a reflexão e a tomada de consciência sobre as exigências da docência nesse contexto.

Buscamos, também, realizar um levantamento de trabalhos publicados no Grupo de trabalho Formação de professores (GT8) e no Grupo de trabalho Alfabetização, leitura e escrita (GT10) da 32^a, 33^a, 34^a, 35^a, 36^a e 37^a edições da Anped Nacional, que pudessem apresentar aproximações aos descritores elencados em nossa pesquisa do estado do conhecimento. Contudo, não encontramos nenhum trabalho pertinente nestas edições no que diz respeito ao tema do GT 10. Nesse sentido, centramos nossa análise nos trabalhos publicados apenas no GT 8.

Em relação ao conceito de *atividade docente de estudo*, encontramos apenas dois resultados, publicados na 32^a e 34^a reuniões, respectivamente.

Na 32^a reunião, encontramos uma publicação que apresenta em suas considerações o espaço da reunião pedagógica e a própria prática docente no ensino superior como espaços privilegiados de formação docente. Indica, ainda, que

as concepções sobre formação e docência estão atreladas ao projeto do curso no que diz respeito ao pensar e ao fazer docente (PIVETTA, 2009).

Na 34ª reunião consta um trabalho que trata sobre a produção da professoralidade universitária, tecendo reflexões sobre as atividades implicadas na atuação docente: atividade de ensino e a atividade de formação. Em suas considerações, indica que a professoralidade deve se constituir como um movimento estabelecido entre o fazer e a reflexão sobre o fazer (POWACZUK; BOLZAN, 2011).

Quanto aos termos *Alfabetização e formação docente*, encontramos alguns trabalhos pertinentes à discussão que estabelecemos neste estudo.

Na 32ª edição, selecionamos a produção de Powaczuk (2009), na qual afirma que a construção da professoralidade alfabetizadora é perpassada pelas dimensões individual e social, não sendo possível falar apenas de um modo de ser professor alfabetizador, mas compreende esta construção a partir do contexto de produção de cada docente.

Na 35ª reunião, destacamos a publicação de Slavez (2012), a qual apresenta, como considerações de seu estudo de tese, que as professoras de 1º e 2º anos do Ensino fundamental constroem sua identidade como alfabetizadoras a partir de elementos identitários produzidos nos tempos e espaços biográficos e relacionais.

Na 36ª reunião, encontramos um trabalho que trata sobre a aprendizagem da docência de professores alfabetizadores de aprendizes surdos. Como um dos resultados, ressalta que o conhecimento pedagógico compartilhado constitui-se como um dos elementos favoráveis à aprendizagem docente (HAUTRIVE; BOLZAN, 2013).

Na 37ª reunião, indicamos um único trabalho pertinente às discussões e elaborações de nosso estudo. Esta publicação tem como enfoque os saberes experienciais de professores alfabetizadores, buscando investigar as razões e situações que promovem o surgimento desses saberes e sua influência nos processos de (auto) formação docente (RODRIGUES; BAPTISTA; SILVA, 2015).

A partir das produções analisadas, com referência ao descritor *atividade docente de estudo*, é possível considerarmos que, apesar da ampla difusão, nas últimas décadas, dos estudos de Leontiev, Vygotski e Davidov nas atividades de ensino e pesquisa brasileiras, há ainda um número restrito de produções, em âmbito nacional, que trata dos pressupostos da teoria histórico-cultural direcionados à formação docente. Com relação aos trabalhos que tratam especificamente do

conceito de atividade docente de estudo, encontramos algumas produções vinculadas a grupos de pesquisa da UFSM. Essas produções apoiam-se, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Bolzan (2002, 2008, 2010, 2012, 2013, 2016a), Bolzan e Isaia (2005, 2006) Isaia (2004, 2008), Isaia e Bolzan (2009, 2011), cujas pesquisas orientam as compreensões sobre a aprendizagem docente, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da abordagem sociocultural.

As aproximações destes estudos ao conceito de *atividade docente de estudo* auxiliam-nos a pensar nossa pesquisa, uma vez que enfatizam pressupostos que cercam nosso objeto de estudo, tais como os conceitos de atividade, consciência, reflexão, sentido e significado. Os trabalhos destacados levam-nos a reconhecer a influência da teoria da atividade para a compreensão do sujeito sócio-histórico-cultural como sujeito de sua própria atividade, que reflete sobre suas ações e toma consciência sobre a realidade que o cerca, desenvolvendo a autonomia no seu processo formativo. Além disso, há o destaque, em vários estudos, para a relevância da atividade colaborativa como elemento basilar no processo de formação docente, reafirmando, assim, a necessidade de olharmos para o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* como um processo intrinsecamente social.

Nesse sentido, atribuímos relevância aos estudos que destacam a atividade como um processo desenvolvimental, por meio do qual o sujeito passa a produzir sentidos e significados sobre suas ações, desenvolvendo a consciência sobre a realidade na qual está inserido. Também destacamos os estudos que consideram a atividade formativa como um processo essencialmente marcado pela relação entre o desenvolvimento social e o desenvolvimento individual, definindo as mediações socioculturais como promotoras da aprendizagem docente.

No que diz respeito ao descritor *alfabetização e formação docente*, observamos uma preponderância de trabalhos que tratam das trajetórias formativas como um processo contínuo, que tem seu ponto de partida nas experiências de escolarização iniciais e se desenvolve ao longo dos percursos de formação docente inicial e continuada. A este processo estão atreladas as concepções de saberes profissionais como constitutivos da identidade docente, aos quais se atribui a sua produção, tanto em espaços de formação acadêmica, quanto de formação em serviço, reconhecendo a escola como lugar de construção de conhecimento acerca da profissão. Cabe, ainda, salientarmos que um número significativo de pesquisas reconhece o trabalho com narrativas e histórias de vida como recursos privilegiados

de compartilhamento de vivências e de reflexão sobre a atividade docente, qualificando os processos de aprendizagem da docência.

Buscamos, assim, reconhecer, dentre os trabalhos selecionados, alguns conceitos que nos remetem aos estudos sobre *vivências formativas* de professores alfabetizadores, as quais colaboram significativamente com a definição de nosso enfoque de pesquisa. Destacamos, portanto, os estudos acerca da construção da identidade e dos saberes docentes, bem como da [re]significação da atividade docente a partir do envolvimento em atividades formativas.

Nesse sentido, consideramos a importância dos estudos que tratam das aprendizagens docentes de professores alfabetizadores, reconhecendo-os como sujeitos produtores de saberes. Remetemo-nos, especialmente, aos estudos que enfatizam a necessidade de reconhecer as trajetórias profissionais dos professores como elementos significativos a sua construção identitária, viabilizando a estes sujeitos espaços de compartilhamento nos quais tenham a oportunidade de expressar suas vivências e [re]significar seus saberes e fazeres.

Com base nas pesquisas analisadas é possível destacar a contribuição do estado do conhecimento como forma de reconhecer a pertinência de estudos que viabilizam a compreensão acerca de aspectos que permeiam o nosso objeto de pesquisa e que se aproximam dos elementos teórico-analíticos desenvolvidos nesta tese.

A partir do reconhecimento dos estudos desenvolvidos, consideramos imprescindível a promoção de novos estudos que lancem outros olhares sobre o processo de constituição do ser professor, tendo em vista sua dimensão individual e social, as quais estão intrinsecamente articuladas ao desenvolvimento profissional docente. Reconhecemos, por isso, que a pretensão de nosso estudo, no sentido de buscar compreender as implicações das vivências formativas de professores no desenvolvimento da atividade docente de estudo, direcionada ao trabalho com a cultura escrita, propiciará condições para:

- a revisão de aspectos vinculados aos estudos já desenvolvidos na área, com vistas à apropriação de elementos pertinentes à compreensão dos processos de aprendizagem docente, principalmente no que se refere à significação das vivências formativas como movimentos engendrados na

relação entre as dimensões pessoal e coletiva, considerando os aspectos históricos, sociais e culturais que fazem parte da constituição profissional de cada sujeito professor;

- a elaboração de novas perspectivas frente aos estudos sobre a formação do professor em contexto de cultura escrita, uma vez que pretendemos olhar para este processo, buscando reconhecer como as vivências formativas influenciam na forma como o professor aprende. Trata-se, portanto, do direcionamento do olhar para a aprendizagem do adulto, tendo em vista seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional.

A originalidade desta pesquisa centra-se, portanto, na possibilidade de compreender como se constitui a aprendizagem do sujeito professor, tendo como referência seu processo de atividade docente de estudo e sua repercussão nos modos de pensar a docência no contexto da cultura escrita. Acreditamos, com isso, que proporcionaremos significativas contribuições às discussões pertinentes ao campo da formação docente, favorecendo o redimensionamento de olhares sobre as atividades formativas, tanto no âmbito acadêmico, quanto no escolar.

2 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo apresenta como proposta a investigação sobre o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professoras do ciclo de alfabetização. Buscamos, para tanto, a compreensão sobre o processo de aprender a ser professor, a partir das *vivências formativas* vinculadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse sentido, constituímos o desenho da investigação, tendo como enfoque a *atividade docente de estudo* e as *vivências formativas em contextos de cultura escrita*.

2.1 TEMÁTICA

O desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professoras do ciclo de alfabetização e suas *vivências formativas em contextos de cultura escrita*.

2.2 PROBLEMA

Como se desenvolve a *atividade docente de estudo* de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita?

2.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

2.3.1 Objetivo geral

Compreender o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita.

2.3.2 Objetivos específicos

- ✓ Identificar as *vivências formativas em contextos de cultura escrita* de professoras do ciclo de alfabetização.

- ✓ Reconhecer como as *vivências formativas em contextos de cultura* escrita repercutem no desenvolvimento da *atividade docente de estudo* das professoras.
- ✓ Identificar os procedimentos e as estratégias, bem como as ações e operações envolvidas no processo de desenvolvimento da *atividade docente de estudo* das professoras.
- ✓ Reconhecer como a *atividade docente de estudo* repercute na aprendizagem da docência das professoras.

2.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A construção do percurso investigativo em uma abordagem qualitativa de pesquisa implica considerar que problema e objetivos precisam ser definidos, com vistas à compreensão de fenômenos históricos, sociais e culturais que dão sentido e significado à atividade humana. Nessa perspectiva, estudar o homem como ser social pressupõe reconhecê-lo como sujeito de sua história, capaz de falar sobre si e sobre suas relações com outros sujeitos. “Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele” (FREITAS, 2002, p. 24).

A partir desse entendimento, optamos por desenvolver, neste estudo, uma abordagem narrativa de cunho sociocultural, a qual é definida como uma pesquisa qualitativa que direciona sua análise para o processo coletivo de construção de significados por meio das atividades discursivas⁹. Nesse processo, as narrativas servem como subsídio para revelar o caráter subjetivo e objetivo que permeia as relações sociais elucidadas pelos fatos narrados (BOLZAN, 2001).

A pesquisa qualitativa, na perspectiva sociocultural, favorece a relação entre indivíduos com culturas e histórias que definem seus pensamentos e ações, os quais são expressos, no decorrer da conversação, por meio da linguagem e dos modos de interação. Assim, sujeito e pesquisador estão em constante processo de

⁹ O termo atividade discursiva foi cunhado por Bolzan (2001, 2002, 2006) com base nos estudos vygotkianos e bakhtinianos, o qual se refere a uma dinâmica de desenvolvimento do discurso, na interação de um conjunto de vozes. Neste estudo, o termo será utilizado como referência ao processo dialógico que se estabelece no grupo de estudos, contexto desta pesquisa.

aprendizagem, uma vez que a explicitação e a escuta das vivências individuais passam a constituir o conhecimento de si mesmo na relação com o outro.

As narrativas/atividades discursivas que compõem esta pesquisa serão o nosso foco para a compreensão do processo de desenvolvimento da atividade docente de estudo dos sujeitos colaboradores da investigação. Para tanto, nos apoiamos nos estudos de Vygotski (2007, 2010), Bakhtin (2010a, 2010b), Clandinin e Connelly (1995), McEwan (1998), Freitas (2002, 2007) e Bolzan (2001, 2002) a fim de constituir a base teórica que fundamentará a abordagem metodológica desta pesquisa. Estes referenciais corroboram com a compreensão de aspectos que fundamentam a pesquisa qualitativa, uma vez que levam em consideração o meio social, a cultura e a história como elementos constitutivos do sujeito.

De acordo com Freitas (2002, 2007), a abordagem histórico-cultural indica novos modos de produção do conhecimento, que envolvem a descrição e a explicação como ações complementares direcionadas à compreensão do sujeito, que, apesar de ser singular, carrega consigo as dimensões históricas, culturais e sociais que o constituem.

No que tange à orientação dos processos de descrição e de explicação, Vygotski (2007) afirma que o primeiro está centrado, fundamentalmente, em uma análise fenotípica, direcionada às características externas do objeto. Já o processo de explicação pressupõe uma análise genotípica, “através da qual um fenômeno é explicado com base na sua origem e não na sua aparência externa” (p. 64).

Assim, por meio da abordagem dialética¹⁰ empreendida pelos estudos vigotskianos, é possível compreender que, além de descrever o fenômeno estudado, faz-se necessário explicarmos as relações dinâmico-causais que estão implicadas neste fenômeno, reconhecendo a gênese do processo, assim como suas manifestações externas. Nessa perspectiva, a atividade de pesquisa visa à compreensão dos fenômenos a partir de sua historicidade, em seu processo de mudança, desvelando sua origem e seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 2007).

Com base nestes pressupostos, é possível conceber a situação de pesquisa como uma atividade de mediação que, além de favorecer a descrição e explicação do objeto de estudo, contribui para a formação dos sujeitos envolvidos neste

¹⁰ A abordagem dialética, segundo Vygotski (2007), reconhece a influência da natureza sobre o homem, o qual age sobre a natureza, provocando mudanças nas condições naturais que garantirão a sua existência. Esse entendimento indica o elemento principal da abordagem de estudo empreendida por este autor, fundamentando seu método de experimentação e análise.

processo. O ato contemplativo e puramente descritivo dá lugar, então, à atividade dialógica e interpretativa, que se estabelece na relação entre pesquisador e pesquisado, ambos sujeitos da investigação. Desse modo, as provocações do pesquisador podem gerar transformações no sujeito da pesquisa, colaborando para a compreensão do seu desenvolvimento (FREITAS; RAMOS, 2010).

Nessa perspectiva, a abordagem vygotskiana e os estudos de Bakhtin (2010a, 2010b) apresentam significativas contribuições para as pesquisas vinculadas às ciências humanas. Ao contemplar o dialogismo como um dos elementos-chave de sua obra, o autor corrobora com a compreensão de que o homem constitui-se como um sujeito que tem voz, que se expressa e que interage com outros sujeitos. Bakhtin (2010a, p. 400) enfatiza que “[...] o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

A linguagem é considerada, portanto, como elemento fundamental para a produção da pesquisa, visto que, a partir da promoção de situações comunicativas no processo de investigação, é possível explorarmos a polifonia, ou seja, as múltiplas vozes que expressam, por meio da palavra, os sentidos e os significados inerentes às suas vivências. Ainda, de acordo com Bakhtin (2010b), a palavra é a materialização da comunicação, definindo-se, assim, como a forma mais genuína de relação social, uma vez que carrega consigo a função de signo¹¹ e a representatividade como fenômeno ideológico.

A palavra, nessa perspectiva, é propriedade do discurso interior, tornando-se material essencial ao desenvolvimento da consciência. A capacidade de comunicação do ser humano, veiculada pelas palavras, ou seja, por meio da linguagem, configura-se como fator determinante para a constituição da consciência, o que possibilita ao indivíduo o estabelecimento de processos compreensivos dos fenômenos ideológicos. Por essa razão, “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2010b, p. 38).

¹¹ Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria do seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico não sobre nada. A imagem, a palavra, o gesto significante etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN, 2010b, p. 36).

Dessa forma, pensamento e palavra compreendem dimensões intrínsecas que configuram uma dinâmica relacional permeada por significados, os quais definem e orientam a atividade discursiva. De acordo com Vygotski (2010, p. 279):

El significado de una palabra representa una amalgama tan estrecha del pensamiento y lenguaje que es difícil decir si es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento. Una palabra sin significado es un sonido vacío; por tanto, el significado es el criterio de la “palabra”, su componente indispensable¹².

Nesse viés, evidenciamos, na pesquisa narrativa sociocultural, a oportunidade de estabelecermos relações dialógicas que permitem aos colaboradores, no uso da palavra, expressarem seus significados sobre o tema em estudo, o que contribui para a compreensão e [re]significação de suas trajetórias pessoais e profissionais por meio da dialogicidade. “Nesta perspectiva, contar sua história é uma forma de dar corpo a ideias, crenças, valores, é também uma forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produção de sentido e significado sobre suas ações” (BOLZAN, 2010, p. 32).

Defendemos, portanto, a perspectiva de pesquisa como dispositivo de aprendizagem e desenvolvimento, no qual os múltiplos “eus” que constituem os processos dialógicos e colaborativos, são geradores de conhecimentos compartilhados. Assim, na investigação narrativa, os múltiplos “eus” constituem-se através da pluralidade de representações que o investigador e os colaboradores da pesquisa podem assumir nesse processo. O “eu” pode se expressar como pesquisador, como sujeito da pesquisa, como professor, como crítico narrativo ou como construtor de teorias. Contudo, ao vivermos a investigação narrativa, somos uma só pessoa (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

Nesse processo, o individual e o social se fundem e são reelaborados a partir das narrativas. O sentido que, até então, era pessoal se transforma em significado social à medida que as múltiplas vozes expressas nas narrativas passam a produzir interpretações compartilhadas sobre as histórias vividas. Desse modo, no uso da abordagem narrativa, é essencial que o pesquisador estabeleça uma relação dialógica em que todos os sujeitos possam se expressar, explicando e [re]explicando

¹² Tradução nossa: O significado de uma palavra representa uma amálgama tão estreita do pensamento e linguagem que é difícil dizer se é um fenômeno da fala ou fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é o critério da “palavra”, seu componente indispensável.

suas histórias a partir do processo colaborativo que envolve a produção de narrativas (CONNELLY; CLANDININ, 1995; BOLZAN, 2002).

A investigação narrativa constitui-se, por isso, como uma excelente opção metodológica, uma vez que a possibilidade de aproveitamento da linguagem é capaz de gerar processos de compreensão e interpretação das vivências individuais e coletivas, promovendo, muitas vezes, a construção colaborativa de conhecimentos no transcorrer das narrativas. Nesse sentido:

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. En el proceso de empezar a vivir la historia compartida de la investigación narrativa, el investigador tiene que ser consciente de estar construyendo una relación en la que ambas voces puedan ser oídas. Lo anterior enfatiza la importancia de la construcción mutua de la relación de investigación, una relación en la que ambos, practicantes e investigadores, se sientan concernidos por sus relatos y tengan voz con la contar sus historias¹³ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 21-22).

Ao contar histórias sobre a prática, fazemos algo mais que registrar o surgimento destas; potencialmente estamos alterando-as. Na medida em que contamos histórias acerca da docência, a investigação sobre ela está, inevitavelmente, orientada para a transformação das maneiras de pensar e atuar dos docentes, já que contribui para a introdução de mudanças nas linguagens que constituem suas práticas (McEWAN, 1998).

A elaboração do desenho da investigação direcionado pela atividade discursiva/narrativa configura-se, assim, como uma alternativa adequada à compreensão das vozes docentes em seu processo de reconhecimento/interpretação das trajetórias formativas que as constituem como professoras. Nessa perspectiva, a atividade discursiva é reconhecida como uma rede de enunciados, que estabelecem concordâncias por meio da expressão de distintos pontos de vistas, valores e emoções, compondo sentidos diversos, mas convergentes, capazes de enriquecer as relações dialógicas (BOLZAN, 2001, 2002).

Para Bakhtin (2010a, p. 332):

¹³ Tradução nossa: A investigação narrativa é um processo de colaboração que contempla uma mútua explicação e re-explicação de histórias, à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes possam ser ouvidas. O anterior enfatiza a importância da construção mútua da relação de investigação, uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam concernidos por seus relatos e tenham voz para contar suas histórias.

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação da pesquisa).

Ao optarmos pela abordagem narrativa sociocultural, estamos conscientes de que a tarefa principal do investigador é a de ouvir as narrativas que se constituem a partir da atividade discursiva. Do mesmo modo, ao ouvir as vozes que contam suas histórias, estamos também reconhecendo as trajetórias percorridas pelos sujeitos, à medida que eles próprios refletem sobre os fatos narrados, atribuindo sentidos e significados às suas vivências. “Para el investigador esto es parte de la complejidad de la narrativa porque una vida es también una cuestión de crecimiento hacia un futuro imaginário y, por lo tanto, implica recontar historias e intentar revivirlas”¹⁴ (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 22).

Nesse processo, as narrativas docentes partiram de um contexto experiencial de aprendizagem colaborativa, mobilizada pela atividade grupal que possuiu como premissa o trabalho compartilhado. Parte-se, por isso, da premissa de construção de uma comunidade de atenção mútua, no qual todos os sujeitos possuem voz para narrar suas trajetórias, [re]significando suas vivências e construindo novos sentidos às suas histórias (CONNELLY; CLANDININ, 1995).

As reuniões de estudo do projeto *Cultura Escrita: Saberes e fazeres docentes em construção* e as situações de entrevistas individuais com as colaboradoras da pesquisa constituíram, portanto, o *lócus* de produção da atividade discursiva. Sendo assim, o compartilhamento de vivências acerca de suas trajetórias formativas, bem como as reflexões e discussões geradas são o ponto de partida para a interpretação das falas/vozes¹⁵ das professoras sobre seus processos de aprendizagem docente.

Contamos, para tanto, com as narrativas de docentes do ciclo de alfabetização sobre suas relações com o universo da cultura escrita, a partir de seus processos formativos, retomando, por meio de suas vozes, os percursos construtivos da docência. Nesse processo de produção das narrativas docentes, intencionamos compreender como se desenvolve a atividade docente de estudo destas professoras.

¹⁴ Tradução nossa: Para o investigador isto é parte da complexidade da narrativa, porque uma vida é também uma questão de crescimento para um futuro imaginário e, portanto, implica recontar histórias e tentar revivê-las.

¹⁵ Neste estudo, utilizaremos o termo “falas/vozes” como sinônimos de narrativas.

2.4.1 Da teoria à análise: compreensões sobre o processo de construção da atividade docente de estudo

A fim de compreendermos como se constitui o processo de atividade docente de estudo, definido como objeto desta pesquisa, torna-se necessário delinear o percurso epistemológico do conceito de *atividade* na perspectiva sócio-histórico-cultural, buscando reconhecer as raízes deste conhecimento e suas contribuições para o entendimento sobre a aprendizagem de ser professor.

Nesse sentido, propomo-nos a remontar o processo histórico que contribuiu para elevação do termo atividade à categoria de estudo na psicologia soviética, o qual nos proporciona significativas referências para a construção das bases teóricas de um estudo essencialmente sociocultural. O trajeto que percorreremos para a reconstituição dos principais fatos que definem a elaboração do conceito de *atividade* tratarão da origem deste conceito, a partir dos estudos vygotskianos, da sua revisão teórica, com base nos pressupostos de Leontiev sobre a Teoria da Atividade, e das novas formulações de Davidov e Markóva (1987), vinculadas à Teoria da Atividade de Estudo.

O conceito de *atividade* emerge na psicologia soviética com os estudos de Lev Vygotski (1896-1934), que buscou contrapor, por meio da legitimação da consciência, a tradição mentalista, a qual procurava explicar a consciência pelo próprio conceito de consciência, bem como a reflexologia, que propunha eliminar a consciência, limitando os processos psicológicos ao comportamento do tipo reflexo (KOZULIN, 2013).

Nas décadas de 1920 e 1930, Vygotski teceu críticas às teorias que consideravam que as funções psicológicas superiores poderiam ser explicadas pelos princípios derivados da psicologia animal, em especial àqueles que indicavam uma representação mecânica do tipo estímulo-resposta. Da mesma forma, criticou as teorias que preconizavam a maturação como desencadeadora das funções intelectuais, considerando-as como estruturas pré-formadas à espera de oportunidades de manifestação ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKI, 2007).

Em suas proposições, sugeriu o olhar sobre a consciência como objeto de estudo, buscando, em outras fontes da realidade, o seu princípio explicativo. Desse modo, passou a argumentar que a *atividade*, entendida como socialmente significativa, pode exercer essa função, constituindo-se como geradora da

consciência. Apoiado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético¹⁶, Vygotski buscou compreender a transformação dos processos psicológicos elementares em processos psicológicos superiores, através da *atividade* humana.

De acordo com as considerações do autor, os processos psicológicos elementares são as formas genuínas do comportamento humano que se assemelham aos comportamentos de animais superiores. Já os comportamentos instrumentais são produtos da evolução histórica das funções elementares que, mediados por ferramentas psicológicas, evoluem para funções psicológicas superiores. Estas formas de condutas superiores são determinadas por dois conjuntos de fenômenos distintos, mas, de certa forma, convergentes. Um deles refere-se aos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento, tais como a linguagem, a escrita, o cálculo etc. O outro fenômeno diz respeito aos processos de desenvolvimento de funções superiores especiais, ou seja, atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, dentre outras (VYGOTSKI, 2012, 2013).

Nessa perspectiva, os processos elementares, que até então eram orientados pela relação estímulo-resposta, passam a serem mediados por instrumentos psicológicos, considerados como estímulos artificiais que favorecerão o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nas palavras de Vygotski (2013, p. 67):

[...] en el acto instrumental, entre el objeto y la operación psicológica a él dirigida, surge un nuevo componente intermedio: el instrumento psicológico, que se convierte en el centro o foco estructural, en la medida en que determina funcionalmente todos los procesos que dan lugar al acto instrumental. Cualquier acto de comportamiento se convierte entonces en una operación intelectual¹⁷.

O ato instrumental define-se, portanto, pela mediação de instrumentos e signos, os quais indicam distintos modos de orientação do comportamento humano.

¹⁶ De acordo com o método do materialismo dialético, os fenômenos devem ser estudados como processos em movimento e transformação. Assim, cabe aos pesquisadores reconstruírem a gênese e o percurso de desenvolvimento da consciência e do comportamento humano. Ainda, no materialismo histórico, proposto pela teoria marxista, há a indicação de que as mudanças na consciência e no comportamento, próprios da natureza humana, são determinadas pelas mudanças históricas ocorridas no âmbito social e material (VYGOTSKI, 2007).

¹⁷ Tradução nossa: [...] no ato instrumental, entre o objeto e a operação psicológica a ele dirigida, surge um novo componente intermediário: o instrumento psicológico, que se converte no centro ou no foco estrutural, na medida em que determina funcionalmente todos os processos que dão lugar ao ato instrumental. Qualquer ato de comportamento se converte então em uma operação intelectual.

Os instrumentos constituem-se como mediadores externos na relação entre a atividade humana e o objeto da atividade, orientando esse processo em direção ao controle e ao domínio da natureza. Os signos não agem especificamente sobre o objeto, mas sobre a operação psíquica do sujeito, configurando-se como orientadores da atividade interna, direcionada ao controle do próprio indivíduo (VYGOTSKI, 2007).

O processo pelo qual uma operação externa se transforma em operação interna, resultando em transformações que direcionam a reconstrução da atividade psíquica, é denominado de internalização, a qual adquire extrema relevância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotski (2007, p. 57-58):

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 igualmente para a atenção voluntária, para memória lógica e para formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Com base nessas colocações, é possível reconhecermos que a *atividade* humana é intrinsecamente social, histórica e cultural, construída nas relações entre os sujeitos e sua realidade, e marcada pelas experiências geradas no decorrer do desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, é possível considerar que, em seu processo cultural e histórico, o homem produz novas formas de conduta, transformando as funções naturais e elaborando novos níveis no sistema do comportamento humano, essencialmente culturais (VYGOTSKI, 2012).

Ao considerar a natureza social do aprendizado humano, Vygotski (2007, 2013, 2014) apresenta suas elaborações acerca do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), considerando as relações entre o processo de desenvolvimento humano e seu potencial de aprendizagem. De acordo com as definições do autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal marca a distância entre o nível de desenvolvimentos real e o nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real refere-se às estruturas já consolidadas no sujeito, ou seja, ao produto final do seu desenvolvimento. Já o nível de desenvolvimento potencial é determinado pelas estruturas que estão em processo de construção, o que pressupõe o auxílio de sujeitos mais capazes para a realização de atividades que o sujeito ainda não tem condições de realizar sozinho. “Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram

completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação [...]” (VYGOTSKI, 2007, p. 98).

Ao propor o conceito de ZDP, Vygotski (2007) reavalia o papel da imitação no processo de aprendizagem. Contrapondo-se à psicologia clássica, que desconsiderava a atividade imitativa como promotora de desenvolvimento mental, por tratá-la como uma simples atividade mecânica, indica que o ato de imitação leva em conta as bases do desenvolvimento já consolidadas, bem como a capacidade do sujeito de desenvolver outras ações por meio da atividade coletiva. Em suas palavras:

[...] la imitación es una técnica de investigación muy útil, sobre todo en la esfera genética. Para averiguar hasta qué punto el intelecto dado está maduro para una u otra función podemos someter esto a prueba por medio de la imitación. Una de las formas más importantes del experimento genético, es la prueba con la imitación elaborada por nosotros, cuando el niño es testigo de cómo otro resuelve la tarea planteada y hace después lo mismo¹⁸ (VYGOTSKI, 2012, p. 138).

Nessa perspectiva, o autor considera a imitação um fator fundamental para a ação sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal, capaz de potencializar os conhecimentos em vias de construção e favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dentre essas funções, atribui relevância à linguagem como mediadora das relações do homem com seu meio social, desenvolvendo formas mais complexas das estruturas mentais. Segundo os pressupostos vygotskianos, a fala assume o papel de organizadora das demais funções psicológicas, como a percepção, a atenção e a memória, orientadas anteriormente pelas formas elementares de comportamento (VYGOTSKI, 2010).

O autor dedicou lugar especial em seu estudo às investigações sobre o desenvolvimento da linguagem na relação com o pensamento. Seu esforço inicial foi demonstrar que a fala e o pensamento possuem raízes distintas, que convergem em determinado momento do desenvolvimento e passam a exercer influência recíproca, na qual o pensamento se transforma em verbal e a fala torna-se intelectual.

Em seu posicionamento investigativo, afirmou que a fala, desde a mais primitiva, já é social, a qual, no curso do desenvolvimento humano, se divide em fala egocêntrica e fala comunicativa. A fala egocêntrica, ou seja, para si mesmo, origina

¹⁸ Tradução nossa: [...] a imitação é uma técnica de investigação muito útil, sobretudo na esfera genética. Para averiguar até que ponto o intelecto dado está maduro para uma ou outra função podemos submetê-lo à prova por meio da imitação. Uma das formas mais importantes do experimento genético é a prova com a imitação elaborada por nós, quando a criança é testemunha de como o outro resolve a tarefa apresentada e faz o mesmo depois.

a fala interna, a qual se constitui como produto da transformação do pensamento verbal individualizado, que antes servia aos objetivos de comunicação, configurando assim, o movimento de apropriação do interpessoal para o intrapessoal.

Dedicado às questões da relação entre a fala interna e os estudos sobre generalização e contextualização dos significados das palavras, Vygotski (2010) teceu importantes definições. Para ele, o significado da palavra refere-se ao conceito generalizado socialmente. Já o sentido depende do contexto de fala, é dado no âmbito individual. Segundo o autor:

[...] el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra consciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual. El significado es sólo una de las zonas del sentido, la zona mas estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. El significado que el diccionario da de una palabra no és más que una piedra del edificio del sentido, tan sólo una potencialidad que encontra en el habla una realidad diversificada¹⁹ (VYGOTSKI, 2010, p. 313).

Os problemas da criação intelectual, bem como aparecem nas discussões sobre a fala interna e suas possibilidades de materialização da atividade psicológica, também são destacados como problemas de estudo em outras obras do autor. Em suas produções sobre a imaginação e a criação na infância, Vygotski (2014, 2009) busca tecer considerações sobre os dois tipos de ação que permeiam a atividade humana: a ação reprodutora e a ação criadora. A ação reprodutora está relacionada à memória e parte do pressuposto de que o sujeito age a partir da reprodução de experiências já vividas, adaptando e transformando as estruturas já estabelecidas com base na capacidade de plasticidade do seu sistema nervoso. A ação criadora, por sua vez, tem como suporte a imaginação, o que permite ao indivíduo tornar-se um ser criador, transformando o seu presente com base nas vivências anteriores, assim como por meio da capacidade de pensar prospectivamente.

É possível compreender, portanto, que a atividade criadora humana pressupõe um processo de apropriação de experiências anteriores que possibilita ao sujeito o movimento de criação sobre as bases já consolidadas. Por isso, quanto

¹⁹ Tradução nossa: [...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que a palavra suscita em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido a partir do contexto em que aparece; em diferentes contextos muda seu sentido. O significado se mantém estável em todas as mudanças de sentido. O significado que o dicionário dá de uma palavra nada mais é do que uma pedra do edifício do sentido, tão somente uma potencialidade que encontra na fala uma realização diversificada.

maiores e mais diversas forem as vivências socioculturais dos sujeitos, maior será a possibilidade de criação. Desse modo, o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre sujeitos em situações de atividade colaborativa constitui-se como uma profícua oportunidade de produção da atividade criadora, visto que, quanto maior for a gama de vivências compartilhadas, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento da capacidade de imaginação e de criação humana.

Com base no exposto, é possível considerar as significativas contribuições da abordagem vygotskiana para compreensão dos constructos teóricos e epistemológicos acerca do conceito de *atividade*. Contudo, nos últimos anos de vida, Vygotski recebeu críticas de seus próprios discípulos em relação a alguns dos conceitos que fundamentavam a teoria histórico-cultural.

Estes discípulos fundaram um grupo, reconhecido como grupo de Kharkov²⁰, que buscou desenvolver um programa de psicologia do desenvolvimento. Dentre os enfoques de estudo do referido grupo, havia o interesse de compreender as relações entre a atividade externa da criança e suas respectivas operações mentais.

Essa questão gerou um dos principais aspectos de divergência entre os pressupostos Kharkovitas e as elaborações conceituais de Vygotski, uma vez que os primeiros passaram a defender que o desenvolvimento da consciência é decorrente do desenvolvimento das operações psicológicas, as quais sofrem determinações das relações concretas da criança com sua realidade. Assim, definem-se os pontos de discordância entre as teorias:

Enquanto que na teoria de Vygotsky a atividade como princípio explanatório geral encontrava sua concretização nos tipos específicos, culturalmente vinculados de mediação semiótica, na doutrina dos Kharkovitas a atividade assumiu um duplo papel – o de princípio geral e o de mecanismo concreto de mediação. A fim de serem socialmente significativas, porém, as ações concretas têm de estar conectadas de algum modo com as relações humanas sociais e econômicas com a realidade. A tarefa de elaborar esta estrutura geral de atividade foi assumida por Leontiev (KOZULIN, 2013, p. 131).

A Teoria da Atividade, como ficou conhecido o estudo de Leontiev, pautou-se na filosofia social marxista, mais especificamente no uso de categorias, como a produção, a apropriação, a objetivação e a desobjetivação. Nela, o sujeito é concebido como um ser social e histórico e suas ações e operações práticas são determinantes das relações concretas com a realidade (KOZULIN, 2013).

²⁰ O grupo de Kharkov, formado por seguidores de Vygotski, tais como Leontiev, Zaporozhets e Bozhovich, ficou assim conhecido por ter estabelecido sua sede na cidade de Kharkov na Ucrânia, desenvolvendo seus estudos no período de 1934 a 1940.

Nesse sentido, o conceito de *atividade*, apresentado por Leontiev (1984, 1989, 2010), faz referência à forma de atividade de indivíduos concretos, que se estabelece na coletividade entre as pessoas e suas relações objetais, bem como nas interações sociais. Nas colocações do autor, “[...] la actividad no es una reacción ni un conjunto de reacciones, sino un sistema que tiene estructura, sus transiciones y transformaciones internas, su desarrollo²¹ (LEONTIEV, 1984, p. 67).

Nas relações sociais o sujeito encontra as condições para realizar sua *atividade*, e essas relações irão definir os motivos e finalidades da atividade, assim como seus meios e procedimentos de ação. Nessa perspectiva, é possível afirmarmos que a *atividade* está intrinsecamente vinculada ao *motivo*, sendo que este é o próprio objeto da atividade, o qual conduz o sujeito à sua realização. Dessa forma, o *motivo* pode ser concreto ou idealizado, definido pela percepção ou presente apenas na imaginação, o fato é que, quando há um *motivo*, há sempre uma *necessidade* a ele vinculada (LEONTIEV, 1984). As *necessidades* agem, portanto, como promotoras das motivações que geram as atividades, funcionando, por isso, como uma premissa básica do desenvolvimento desse processo.

Assim, no curso do desenvolvimento da atividade de caráter prático e objetivo, passa-se a construir a imagem subjetiva do objeto da atividade. Este processo, que é denominado de interiorização, é representado pela atividade prática externa que desenvolve e enriquece os processos psíquicos, na medida em que torna subjetivada a realidade objetiva, ou seja, os processos externos passam a se desenvolver no plano da consciência (LEONTIEV, 1984). Essa dinâmica, segundo o autor, pressupõe uma atividade que é essencialmente humana e social, que se desenvolve por meio da atividade cooperativa e comunicativa na interação entre sujeitos. A partir da atividade instrumental, que aproxima o homem do objeto e dos outros homens, derivam os processos psicológicos dos sujeitos, ou seja, suas funções psíquicas superiores. Em suas palavras:

Doravante, está presente ao sujeito a ligação que existe entre o objecto de uma acção (o seu fim) e o gerador da actividade (o seu motivo). Ela surge-lhe na sua forma imediatamente sensível, sob a forma de actividade de trabalho da colectividade humana. Esta actividade reflete-se agora na cabeça do homem não já em fusão subjectiva com o objecto, mas como relação prático-objectiva do sujeito para o objecto (LEONTIEV, 1978, p. 80).

²¹ Tradução nossa: [...] a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que tem estrutura, suas transições e transformações internas, seu desenvolvimento.

Com base nesses pressupostos, retoma-se a relevância do contexto sócio-histórico-cultural nas relações e mediações geradas no desenvolvimento da sociedade, favorecendo que as atividades sejam objetivadas e, por consequência, subjetivadas, evoluindo e transformando-se em processos psíquicos superiores. Nesse processo, a consciência do indivíduo assume papel fundamental como via de desenvolvimento do processo de interiorização da atividade externa, tendo em vista a relação com a sua realidade, com a sua atividade e a relação consigo mesmo. Desse modo, a atividade, genuinamente externa e prática, transforma-se em parte da consciência, sendo comunicada por meio de gestos ou de linguagem, constituindo-se como premissa básica para a produção de ações e operações em nível psicológico, ou seja, no “plano da consciência” (LEONTIEV, 1984).

Ações e operações configuram-se, portanto, como dois conceitos basilares, que constituem o processo de *atividade*. O desenvolvimento de uma ação vincula-se ao seu objetivo e é impulsionado pelo motivo da atividade. A ação é determinada por uma intencionalidade, ou seja, está subordinada à representação que temos do resultado de uma atividade. [...] las acciones no son unidades peculiares que se incluyen en la composición de la actividad. La actividad humana no existe más que en forma de acción o cadena de acciones (LEONTIEV, 1984, p. 83)²².

Além do seu aspecto intencional, a ação também possui um aspecto operacional, que é determinado pelas condições objetivas e materiais utilizadas para alcançar os fins da tarefa executada. Em outras palavras, as operações constituem-se como meios pelos quais as ações são desenvolvidas. Nesse sentido:

Las acciones y operaciones tienen distinto origen, distinta dinámica y distinto destino. La génesis de la acción reside en las relaciones del intercambio de actividades; en cambio toda operación es el resultado de la metamorfosis de la acción que ocurre porque se incluye en otra acción y sobreviene su “tecnificación” (LEONTIEV, 1984, p. 86)²³.

Sendo assim, ações e operações compõem um conjunto de elementos complexos e dinâmicos que, juntamente com os motivos, constituem a atividade e orientam o trajeto que ela irá seguir em seu desenvolvimento. Esta se configura

²² Tradução nossa: [...] as ações não são unidades peculiares que se incluem na composição da atividade. A atividade humana não existe mais que em forma de ação ou cadeia de ações (LEONTIEV, 1984, p. 83).

²³ Tradução nossa: as ações e operações têm distinta origem, distinta dinâmica e distinto destino. A gênese da ação reside nas relações da transformação de atividades; na mudança toda operação é o resultado da metamorfose da ação, que ocorre porque se inclui em outra ação e segue sua “tecnificação” (LEONTIEV, 1984, p. 86).

como a estrutura básica e definidora dos processos envolvidos na Teoria da Atividade proposta por Leontiev.

Além dos estudos de Vygotski e Leontiev sobre o conceito de *atividade*, é importante considerar as elaborações de Davídov e Márkova (1987) acerca do conceito de *ensino desenvolvente* e de *atividade de estudo*, os quais contribuem com um significativo desdobramento de estudos sobre aprendizagem e desenvolvimento humano na perspectiva sócio-histórico-cultural.

Para Davídov (1987), as bases do pensamento teórico devem ser formadas no sujeito desde os primeiros graus do sistema de ensino, constituindo, assim, o fundamento da atividade criativa do homem frente a sua realidade. O ensino é considerado, portanto, como fonte de desenvolvimento, por meio do qual se criam as condições para a elaboração do pensamento teórico autônomo.

O *ensino desenvolvente* está intrinsecamente relacionado, por sua vez, ao conceito de *atividade de estudo*, o qual se estrutura a partir de investigações sobre as capacidades e hábitos de estudo de crianças no período escolar. Esse processo tem seu início com o ingresso da criança nessa fase, por meio do qual o sujeito passa a assimilar conceitos científicos, constituindo sua *atividade de estudo*. A evolução a graus superiores de ensino favorece a mudança qualitativa do conteúdo dos conhecimentos escolares, bem como das condições de assimilação dos mesmos.

A partir dos encaminhamentos de sua investigação, Davídov e Markóva (1987) constataram que a *atividade de estudo* não se constitui como um fim em si mesma, mas como condição indispensável para o desenvolvimento intelectual e moral da criança. Destacam, portanto, a complexidade dessa atividade a partir da compreensão de que as capacidades e hábitos de estudo:

[...] son sólo uno de los eslabones de la actividad integral de estudio de los escolares; junto con las capacidades y los hábitos (y los procedimientos, acciones, operaciones de los alumnos con el material didáctico, que están detrás de aquéllos) el estudio incluye también la asunción de la tarea escolar por los alumnos, el cumplimiento de diferentes tipos de autocontrol, autoevaluación, etc. ²⁴ (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 316).

Por meio do estudo dos componentes e particularidades da *atividade de estudo*, foram analisadas as etapas de desenvolvimento dessa atividade, de acordo

²⁴ Tradução nossa: [...] são só um dos elementos da atividade integral de estudo dos estudantes; junto com as capacidades e os hábitos (e os procedimentos, ações, operações, dos alunos com o material didático, que estão detrás daqueles) o estudo inclui também a assunção da tarefa escolar pelos alunos, o cumprimento de diferentes tipos de autocontrole, autoavaliação etc.

com o nível escolar em que o sujeito se encontra. Apesar da ênfase na análise do desenvolvimento deste processo nos alunos em idade escolar, consideraram-se, também, as evoluções dessa atividade em outros níveis de ensino. Dessa forma, os resultados da investigação indicam que ela se desenvolve e apresenta peculiaridades a cada etapa do processo escolar, Assim a descrevem:

La edad escolar inicial se caracteriza por la introducción de los alumnos a la actividad de estudio, el dominio, por parte de éstos, de todos sus componentes; aquí dicha actividad tiene importancia rectora. En la edad escolar media tiene lugar el dominio, por parte del niño, de la estructura general de la actividad de estudio, la formación de su carácter voluntario, la toma de consciencia de las particularidades individuales del trabajo de estudio propio, la utilización de esa actividad como medio para organizar las interacciones sociales con otros escolares. La edad escolar avanzada se caracteriza por la utilización de la actividad de estudio como medio para la orientación e la preparación profesional, el dominio de los medios de actividad de estudio autónoma y de auto-educación y también el pasaje de la asimilación de la experiencia socialmente elaborada de la actividad de estudio, fijada en los manuales, a su enriquecimiento, es decir, a la actividad cognoscitiva e investigativa creadora²⁵ (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 330).

De posse dessas colocações, podemos considerar que o período inicial do processo de escolarização constitui-se como a base da produção dessa atividade, a qual evolui e se complexifica ao longo das etapas de aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, distintos níveis evolutivos definem as particularidades da atividade de estudo, iniciando com a utilização de alguns meios e procedimentos, que progridem para um nível mais elaborado, no qual a formação das particularidades individuais da *atividade de estudo* vai levar o aluno a constituir-se como sujeito desta atividade (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987).

No processo de desenvolvimento da *atividade de estudo* determinados conceitos, comuns à psicologia evolutiva e pedagógica soviética, são utilizados e reelaborados, a fim de adaptar-se como elementos constitutivos desse processo. Dentre as aproximações com a teoria histórico-cultural, podemos destacar as similaridades em relação aos conceitos de assimilação, ensino e desenvolvimento.

²⁵ Tradução nossa: A idade escolar inicial se caracteriza pela introdução dos alunos na atividade de estudo, o domínio, por parte destes, de todos os seus componentes; aqui dita atividade tem importância diretora. Na idade escolar média tem lugar o domínio, por parte da criança, da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário e a tomada de consciência das particularidades individuais do trabalho de estudo próprio, a utilização dessa atividade como meio de organizar as interações sociais com outros estudantes. A idade escolar avançada se caracteriza pela utilização da atividade de estudo como meio para a orientação e a preparação profissional, o domínio dos meios de atividade de estudo autônoma e de autoeducação e também a passagem da assimilação da experiência socialmente elaborada da atividade de estudo, fixada nos manuais, ao seu enriquecimento, quer dizer, à atividade cognoscitiva e investigativa criadora.

A assimilação é caracterizada pelo processo no qual o sujeito reproduz as experiências sócio-históricas, objeto de conhecimento de sua realidade, em formas subjetivas e individuais. Contudo, a assimilação nem sempre conduz ao desenvolvimento, em determinadas situações pode levar ao domínio de conhecimentos, de habilidades e hábitos, assim como ao domínio de capacidades e de formas gerais da atividade psíquica. Estas formas de apropriação podem, por sua vez, gerar avanços essenciais ao desenvolvimento psíquico, o que viabiliza a assimilação de conhecimentos e habilidades cada vez mais complexas. Assim, são consideradas as relações entre assimilação e atividade:

La asimilación no es la adaptación passiva del individuo a las condiciones existentes de la vida social, no es simple calco de la experiencia social, sino que representa el resultado de la actividad del individuo destinada a dominar los procedimientos, socialmente elaborados, de orientación en el mundo objetual y sus transformaciones, procedimientos que paulatinamente se convierten en medios de la propia actividad del individuo²⁶ (DAVÍDOV; MÁRKOVA, 1987, p. 323).

Nessas condições, o ensino constitui-se como um sistema de organização e mediação, no qual são transmitidas aos indivíduos as experiências socialmente elaboradas. Com base nos pressupostos vygotkianos acerca das estruturas de desenvolvimento do indivíduo, reafirmamos a consideração de que o ensino eficaz é aquele que se adianta ao desenvolvimento e atua na estruturação de suas etapas evolutivas.

Além da correlação entre ensino e assimilação, também é possível considerar a comunicação como elemento conectado a esse processo, uma vez que o domínio de experiências socialmente elaboradas decorre da atividade conjunta, colaborativa, que pressupõe a comunicação entre as pessoas. Sendo assim, a atividade compartilhada e comunicativa pode assumir diferentes formas, desde as relações interpessoais até a comunicação com a humanidade, via instrumentos de trabalho, produções científicas e artísticas, disciplinas escolares etc.

Desse modo, as elaborações de Davíдов e Márkova (1987) possibilitam compreender a *atividade de estudo* sob de novas perspectivas, nas quais o estudo não se restringe ao domínio dos conhecimentos, tampouco às ações determinadas

²⁶ Tradução nossa: A assimilação não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes da vida social, não é um molde simples da experiência social, senão que representa o resultado da atividade do indivíduo, destinada a dominar os procedimentos, socialmente elaborados, de orientação no mundo objetual e suas transformações, procedimentos que paulatinamente se convertem em meios da própria atividade do indivíduo.

pela apropriação de conhecimentos, mas, sobretudo, às transformações, reestruturações e enriquecimento do sujeito. A partir dessa concepção, entendemos que o desenvolvimento psíquico não se limita ao processo de *atividade de estudo*, mas que, no curso de sua evolução, criam-se as condições necessárias para que a atividade seja subjetivada, produzindo mudanças qualitativas na estrutura mental e moral do sujeito.

Nessa perspectiva, a *atividade* possibilita ao sujeito a evolução e a transformação de seu desenvolvimento psíquico. Dessa forma, a atividade direcionada ao objeto de aprendizagem deve constituir-se como fonte de autodesenvolvimento, criando condições para que o estudante se converta em sujeito de sua aprendizagem, desenvolvendo uma postura ativa nas suas relações com o mundo.

É possível considerar, portanto, que a *atividade de estudo*, realizada ao longo do processo de desenvolvimento docente, constitui-se como uma atividade objetual de maior complexidade, tendo em vista seu caráter profissional, o que determina modos distintos de desenvolvimento em relação à atividade de estudo infantil. Nesse caso, o objeto da *atividade* assume novas formas, as quais estão direcionadas à aprendizagem adulta, contando, por isso, com uma reserva maior de vivências que favorecem a subjetivação e o desenvolvimento cognitivo.

Os conceitos de *atividade* e de *atividade de estudo* fundamentam, portanto, o conceito de *atividade docente de estudo*, o qual se constitui como um desdobramento dos estudos histórico-culturais. Direciona-se à compreensão do processo de *atividade de estudo* de docentes e é considerada como um “mecanismo complexo utilizado para acionar o processo de aprender a ser professor” (ISAIA, 2006, p. 377). Assim, pautamo-nos no próprio termo *atividade docente de estudo*, para definirmos nossa categoria de pesquisa, buscando compreender os processos envolvidos nessa atividade, capazes de desencadear a aprendizagem docente.

2.5 O CONTEXTO E COLABORADORES DA PESQUISA

2.5.1 O Contexto da pesquisa

Passamos, agora, à definição do contexto da pesquisa. Entendemos a relevância da escolha de um contexto pertinente ao estudo, por reconhecermos sua implicação no desenvolvimento da abordagem de cunho sociocultural. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 65) “no pensamento narrativo, o contexto sempre está presente. Isso inclui noções tais como contexto temporal, espacial e contexto de outras pessoas”. Acreditamos, com isso, que não se trata de uma simples escolha de um contexto no qual a pesquisa se desenvolve, mas sim da opção por espaços/tempos em que o objeto do estudo pode ser reconhecido e analisado a partir das relações e das interações que os sujeitos estabelecem nesse contexto.

Com o objetivo de compreendermos o processo de desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professoras do ciclo de alfabetização, optamos pela definição de um contexto investigativo no qual estas professoras tivessem a oportunidade de se envolverem em *atividades de estudo*, a partir de um trabalho compartilhado entre escola e universidade. Nesse sentido, o contexto escolhido refere-se às reuniões de estudo em torno de temas decorrentes do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado *Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção*²⁷, vinculado ao GPFOPE. Este projeto integra as atividades de prática de pesquisa I e II, desenvolvidas no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Esse grupo foi estabelecido no Centro de Educação (CE), reunindo, nesse projeto, professoras do CE e do Sistema Público de Ensino Municipal e Estadual, acadêmicos dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Especialização em Gestão Educacional, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O referido projeto teve início em 2003, sob o título de *Atividades Diversificadas na Sala de Aula: compartilhando e reconstruindo saberes e fazeres sobre leitura e escrita*, passando, em 2009, por uma reconfiguração, na qual adotou o título *Cultura Escrita: inovações metodológicas na escola*; e, em 2012, mediante

²⁷ Ao longo desse estudo faremos referência a este contexto como “reuniões do grupo de estudos do projeto Cultura Escrita”, remetendo-nos à forma como as participantes do grupo costumam definir este contexto.

algumas reorganizações, passou a intitular-se *Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção*.

Por meio desse projeto foram promovidas ações que visavam o trabalho colaborativo entre a universidade e as escolas dos sistemas de ensino. A partir do contato com as turmas envolvidas no projeto, as integrantes do grupo de pesquisa buscaram conhecer os contextos escolares, a fim de propor estratégias pedagógicas diversificadas de leitura e de escrita, capazes de considerar os diferentes estilos sociocognitivos expressos pelas crianças ao longo das atividades desenvolvidas (BOLZAN, 2009).

Esse trabalho foi desenvolvido em turmas do ciclo de alfabetização, nas classes das professoras participantes do grupo de estudos. Além da elaboração e da implementação dos circuitos de atividades diversificadas, as reuniões de estudo constituíram-se, também, como espaços de compartilhamento viabilizados pela discussão e reflexão acerca de temáticas pertinentes aos interesses gerados por essa proposta de trabalho. Essa experiência caracteriza-se:

[...] tanto [pela] dinâmica de circuito, quanto [pelas] discussões em grupo, [que] tiveram como objetivo favorecer o desenvolvimento de estratégias individuais e coletivas, por meio das quais foi possível discutir, refletir e [re]significar perspectivas e práticas pedagógicas. Direcionadas ao processo de alfabetização, estes estudos buscaram promover o protagonismo docente e assim, o protagonismo dos próprios estudantes, à medida que estes se tornam sujeitos ativos do próprio processo de aprendizagem. Contudo, no decorrer deste trabalho, percebemos que a construção do protagonismo pedagógico, ainda constitui-se como um desafio que precisamos continuar assumindo, no sentido de garantir mais espaços nos quais os professores possam sentir-se e colocar-se como produtores de saberes (BOLZAN, 2016b, p. 18).

A escolha por esse contexto de pesquisa justifica-se, portanto, pela oportunidade de já estarmos em contato com professoras do ciclo de alfabetização que se envolveram no projeto *Cultura Escrita*, desenvolvendo atividades compartilhadas capazes de suscitar novas aprendizagens aos sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, identificamos, nos momentos de reuniões do grupo de estudos, um contexto significativo para o desenvolvimento de nossa investigação, o qual nos possibilitou compreender os processos de desenvolvimento da *atividade docente de estudo* das professoras/colaboradoras.

Nesse sentido, a pretensão do nosso estudo não está centrada apenas em responder aos objetivos de pesquisa, ao compreendermos os processos de aprendizagem das professoras que participaram do grupo de estudos vinculado a

esse projeto. Mais do que isso, ao analisarmos o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* das professoras na relação que estabelecem com esse contexto, buscamos também suscitar reflexões que possam contribuir para a qualificação dos processos formativos gerados nesse espaço.

2.5.2 Colaboradores da pesquisa

Ao considerarmos os objetivos e contexto deste estudo, indicamos, nesta seção, os seguintes critérios que nos encaminharam à definição dos sujeitos colaboradores da pesquisa:

- ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- atuar no ciclo de alfabetização²⁸;
- participar do grupo de estudos do projeto *Cultura escrita: saberes e fazeres docentes em construção*.

A definição destes critérios partiu do entendimento de que, se pretendemos olhar para o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professores a partir de suas vivências no âmbito da cultura escrita, torna-se necessário que aproveitemos como contexto o próprio espaço em que esta atividade tem se desenvolvido, ou seja, no espaço de compartilhamento gerado pelas reuniões de estudo do GPFOPE.

Além deste espaço de aprendizagem compartilhada, levamos em consideração os fatores pertinentes às vivências dos sujeitos em contextos de cultura escrita. Nesse sentido, a formação e as experiências docentes no campo da leitura e da escrita também constituem requisito fundamental à seleção dos colaboradores da investigação.

Desse modo, sete professoras alfabetizadoras²⁹ foram convidadas a participar da pesquisa, sendo uma professora de primeiro ano, uma de segundo ano e cinco

²⁸ O ciclo de alfabetização é considerado um bloco pedagógico ininterrupto que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental e atende às crianças de seis, sete e oito anos de idade, definindo-se, segundo o parecer CNE/CEB nº 11/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino fundamental de nove anos, como uma medida para garantir a continuidade dos processos educativos e assegurar às crianças uma educação de qualidade (BRASIL, 2010).

²⁹ O uso do termo professoras alfabetizadoras parte da compreensão de que todos professores que atuam do 1º ao 3º ano, ou seja, no ciclo de alfabetização, são alfabetizadores devido ao fato de mediarem o processo inicial de construção da leitura e da escrita.

professoras de terceiro ano do Ensino Fundamental. Essas professoras apresentam diferentes trajetórias de participação no grupo de estudo, bem como de atuação no ciclo de alfabetização, permitindo-nos reconhecermos distintas vivências acerca da aprendizagem de ser professor.

Realizamos o convite para a participação na pesquisa individualmente e de maneira informal durante os encontros do grupo de estudos. Nessa ocasião, explicamos os objetivos de nossa pesquisa e os procedimentos de coleta dos dados. Após o aceite das professoras, passamos a agendar as entrevistas individuais, momento no qual apresentamos a cada professora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) e desenvolvemos maiores explicações sobre os procedimentos da pesquisa.

Nas situações de entrevista individual e nas atividades discursivas geradas no grupo de estudos, pudemos conhecer, com mais detalhes, os percursos formativos das professoras/colaboradoras, por meio de narrativas nas quais expressaram os trajetos que as encaminharam à formação inicial e continuada, bem como à atuação no ciclo de alfabetização e à participação no projeto Cultura escrita. Assim, passamos agora a descrever brevemente o perfil formativo de cada professora:

Professora Aline³⁰: possui graduação em Pedagogia e mestrado em Educação. Atua há três anos na docência, sempre no ciclo de alfabetização, com turmas de terceiro ano de uma escola estadual do município de Santa Maria/RS. Também atua há um ano como professora do curso normal nas disciplinas de didática. Seu tempo de participação no grupo de estudos é de 2 anos. No grupo de estudos, Aline exerceu um papel ativo, contribuindo com as discussões realizadas ao trazer reflexões sobre os referenciais teóricos discutidos, vinculando-os aos relatos de experiências que desenvolve com os circuitos e com um projeto que promoveu na sua escola, em parceria com professora Tarsila, que é sua colega de trabalho e também participou do grupo de estudos.

Professora Angélica: é formada em Pedagogia e cursa especialização em psicopedagogia clínica e institucional. Desenvolve atividades docentes há quatro anos, atuando inclusive como monitora. Tem experiência de dois anos como

³⁰ Com o objetivo de manter o anonimato das professoras/colaboradoras, estas serão identificadas neste estudo por nomes fictícios. Os nomes foram definidos por relações de semelhança na escrita.

professora do ciclo de alfabetização em uma escola particular do município de Santa Maria/RS. Participa do grupo de estudos há três anos. Angélica demonstrou muito interesse e envolvimento nas discussões geradas no grupo, manifestando as angústias e conquistas vinculadas a sua experiência recente com o trabalho no ciclo de alfabetização. Também costumava relatar com frequência as aprendizagens elaboradas por meio dos estudos de pós-graduação, vinculando-as às discussões promovidas nas reuniões do grupo.

Professora Carine: possui graduação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia. Seu tempo de docência é de dez anos, dos quais atuou na área da educação infantil e há três integra o ciclo de alfabetização, como professora de turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Santa Maria/RS. Além disso, possui experiência de cinco anos como orientadora educacional de 1º a 4º anos de uma escola particular do mesmo município. Integra as reuniões do grupo de estudos há dois anos. Nas reuniões do grupo de estudos, Carine demonstrou sempre muita seriedade, criticidade e comprometimento com o trabalho que desenvolve no ciclo de alfabetização. Não costumava se manifestar muito nas reuniões, mas sempre que o fazia colaborava com reflexões pertinentes aos temas em discussão, apresentando, também, relatos de sua experiência ainda inicial com os circuitos de atividades.

Professora Clara: é licenciada em Pedagogia e possui especialização em psicopedagogia clínica. Seu tempo de atuação na docência é de nove anos, com experiências nas áreas da educação infantil e anos iniciais. Destes nove anos, três são direcionados à atuação no ciclo de alfabetização em turmas de primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental de uma escola particular e, atualmente, em um terceiro ano de uma escola estadual do município de Santa Maria/RS. É integrante do grupo de estudos há seis anos, dentre os quais atuou como bolsista nos anos de graduação e, após um período de afastamento, retornou como professora. Tendo em vista seu vínculo mais antigo com o grupo, Clara demonstrava maior confiança para contribuir com as discussões realizadas nas reuniões, posicionando-se sempre de forma ativa e crítica diante dos temas debatidos, relatando suas experiências com o trabalho em escola rural. Contudo sua frequência no grupo foi menor que das outras professoras.

Professora Joana: possui graduação em Pedagogia e cursa especialização em psicopedagogia, vinculada às tecnologias de informação. Seu tempo de atuação na docência é de quatro anos, sempre no ciclo de alfabetização, dos quais atuou em uma turma de terceiro ano, em uma escola particular, e em turmas de segundo e primeiro anos do Ensino Fundamental em uma escola estadual do município de Santa Maria/RS. Participa do grupo de estudos há dois anos. Joana demonstrou sempre uma postura muito crítica e preocupada com os resultados de seu trabalho, ainda incipiente, com o ciclo de alfabetização. Inicialmente não sentia segurança para se manifestar ao grande grupo. Porém, no decorrer das reuniões passou a contribuir mais com relatos de suas aprendizagens, desafiando-se, inclusive, a desenvolver os circuitos de atividades em sala de aula.

Professora Maria: possui licenciatura em Pedagogia administração escolar e especialização em Educação Infantil. Atua na docência há 30 anos, dentre os quais prepondera o trabalho com turmas de primeira série e, atualmente, segundo ano do Ensino Fundamental. Participa do grupo de estudos há três anos, mas destaca que seu contato com o grupo não é recente, uma vez já vivenciou as experiências desenvolvidas pelo projeto em suas turmas a partir da interação com estagiárias integrantes do GPFOPE. Maria assumiu uma postura mais reservada nas reuniões do grupo, manifestando-se, principalmente, quando convidada a relatar sobre sua longa experiência com a alfabetização, bem como com o desenvolvimento dos circuitos de atividades. Já nas atividades em pequenos grupos, Maria sentia-se mais à vontade para contar sobre o seu trabalho e esclarecer as dúvidas sobre os estudos desenvolvidos, demonstrando sempre muita motivação para aprender e seguir seus estudos na pós-graduação.

Professora Tarsila: é licenciada em Pedagogia e em Educação Especial e possui mestrado em Educação. Atua há três no ciclo de alfabetização, em turmas de segundo e terceiro anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual do município de Santa Maria/RS. É integrante do grupo de estudos há três anos. Tarsila exercia no grupo um papel mais ativo que as demais professoras participantes, provavelmente por ser integrante do projeto há mais tempo e de maneira mais efetiva, visto que havia desenvolvido no seu mestrado estudos vinculados ao GPFOPE. Tarsila contribuiu com relatos e dinâmicas em muitas situações nas

reuniões de estudo, trazendo para o grupo as experiências que desenvolvia em sua escola no trabalho conjunto com a professora Aline.

Os indicadores que levantamos sobre o perfil formativo das professoras diz respeito a aspectos vinculados aos critérios de seleção das colaboradoras da pesquisa e evidenciam elementos em comum que caracterizam um conjunto de informações referentes às trajetórias formativas desses sujeitos. Assim, no quadro que segue, sintetizamos esses elementos, demonstrando os principais aspectos que compõem o perfil das professoras/ colaboradoras desta pesquisa.

Quadro 1 – Síntese do perfil formativo das professoras/colaboradoras do estudo

Colaboradoras da pesquisa	Faixa etária	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de docência	Tempo de atuação no ciclo de alfabetização	Tempo de participação no GPFOPE
Aline	30 - 40	Graduação em Pedagogia	Mestrado em Educação	3 anos	3 anos	2 anos
Angélica	40 - 50	Graduação em Pedagogia	Especialização em psicopedagogia clínica e institucional	4 anos	2 anos	3 anos
Carine	30 - 40	Graduação em Pedagogia	Especialização em psicopedagogia	10 anos	3 anos	2 anos
Clara	30 - 40	Graduação em Pedagogia	Especialização em psicopedagogia clínica	9 anos	3 anos	6 anos
Joana	30 - 40	Graduação em Pedagogia	Especialização em psicopedagogia, vinculada às tecnologias de informação	4 anos	4 anos	2 anos
Maria	50 - 60	Graduação em Pedagogia	Especialização em educação infantil	30 anos	29 anos	3 anos
Tarsila	20 - 30	Graduação em Pedagogia e Educação Especial	Mestrado em Educação	3 anos	3 anos	3 anos

2.6 PRODUÇÃO DOS DADOS: INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Com base nos objetivos delimitados nesta pesquisa, bem como da definição da metodologia e do contexto de desenvolvimento do estudo, optamos pela indicação de dois instrumentos de coleta dos dados da pesquisa: a entrevista semiestruturada e as reuniões do grupo de estudo. Discorreremos sobre cada instrumento utilizado e, ao final, apresentaremos o processo pelo qual desenvolvemos a análise e categorização da pesquisa.

2.6.1 A entrevista semiestruturada

A opção pela abordagem narrativa sociocultural levou-nos a considerar a utilização de entrevistas semiestruturadas como instrumento mais adequado para a promoção de atividades discursivas, nas quais os colaboradores da pesquisa tivessem a oportunidade de narrar suas vivências acerca da temática deste estudo. Nosso objetivo com o uso deste instrumento foi o de promovermos situações dialógicas entre pesquisados e pesquisadora ao considerarmos que:

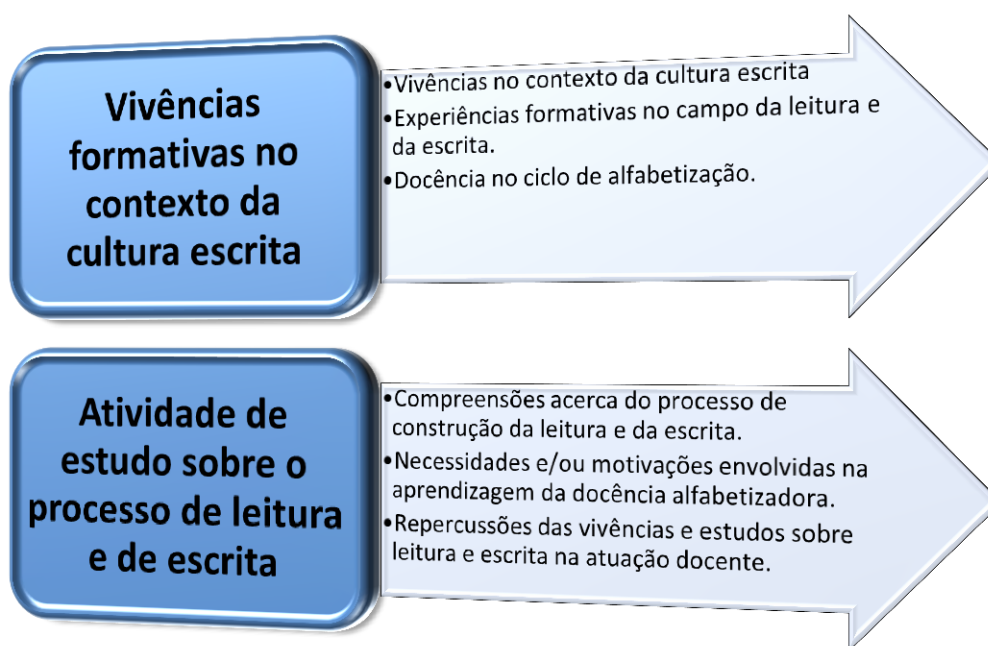
Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de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

Para tanto, foi necessário que, nessa relação dialógica entre entrevistador e entrevistado, estabelecêssemos, efetivamente, uma conversação singular, com características e encaminhamentos próprios a um processo de pesquisa. Nesse processo relacional, coube-nos instituir um ambiente de interação no qual o pesquisado pudesse se sentir confortável para responder aos questionamentos da entrevista. Processo que precisou ser organizado previamente de modo a definir a condução do diálogo.

Diante disso, estabelecemos como orientação para o desenvolvimento das narrativas em situação de entrevista individual, a utilização de tópicos-guia (BAUER; GASKELL, 2002). Os tópicos-guia serviram como referência para o

encaminhamento da atividade dialógica acerca da temática de pesquisa, viabilizando aos sujeitos a abertura para a reflexão e a narração de suas compreensões e vivências. Assim, elencamos os seguintes tópicos-guia:

Figura 1 – Síntese dos tópicos-guia



Nas situações de entrevista, os tópicos foram desdobrados em questões³¹ que levaram à condução das narrativas, de modo que os sujeitos pudessem expressar suas vivências e concepções referentes ao processo de aprendizagem docente, envolvendo os seus trabalhos com a leitura e a escrita.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016 em ambientes e horários definidos pelas colaboradoras da pesquisa. No momento da entrevista, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio do qual relembramos os objetivos e procedimentos da investigação. Inicialmente, procuramos estabelecer um diálogo sobre suas vivências formativas, levando as professoras a relembrarem fatos de suas infâncias, o que as fizeram sentirem-se mais à vontade para discorrer sobre os demais aspectos presentes nos tópicos-guia.

Ao longo da conversação, retiramos ou incluímos questionamentos de acordo com a necessidade, a fim de estabelecermos a continuidade do diálogo. As

³¹ Ver apêndice A.

professoras/colaboradoras também se sentiram à vontade para realizar questionamentos de modo a esclarecer dúvidas e garantir a pertinência de suas respostas.

O registro das entrevistas semiestruturadas consistiu na gravação em áudio e posterior transcrição literal das falas com a intenção de mantermos todos os aspectos inerentes às narrativas, capazes de contribuir com a análise dos dados. Após a transcrição das entrevistas realizamos o mapeamento dos elementos recorrentes entre as narrativas, os quais contribuíram com a organização das categorias de análise da pesquisa.

Definimos a escolha deste instrumento e dos procedimentos a partir da perspectiva de construção de espaços interativos e dialógicos, em que as vozes dos sujeitos serviram como elementos promotores de reflexões acerca do tema investigado.

2.6.2 As reuniões do grupo de estudos

Além do uso de entrevistas individuais e semiestruturadas, as narrativas dos sujeitos também foram conhecidas por meio da atividade discursiva gerada no grupo de estudos, da qual participam as colaboradoras da pesquisa. A pretensão de coletar essas narrativas, a partir das falas compartilhadas neste grupo, pressupõe o entendimento de que, em situações de interação e de trabalho colaborativo, os sujeitos evidenciam suas percepções e narram suas vivências com o objetivo de expressar, aos seus pares, suas compreensões sobre os temas em debate. “Essa abordagem envolve a observação e análise do desenvolvimento da atividade discursiva de professoras – suas narrações – correspondendo a processos pessoais e interpessoais” (BOLZAN, 2001, p. 101).

Cabe salientarmos que as reuniões acompanhadas não foram promovidas pela pesquisa em questão, mas sim o nosso olhar sobre a pesquisa é que se inseriu nesse espaço já consolidado pelo grupo de estudos. Nossa intenção, desse modo, foi observar como as professoras interagem nesse grupo, com atenção especial ao modo como estabeleciam as atividades discursivas incitadas pelos temas abordados nas reuniões.

Contudo, é importante esclarecermos que não nos ativemos apenas à observação das interlocuções entre as participantes do grupo. Mais do que isso, ao

exercermos a função de mediadoras das discussões estabelecidas, também tivemos a incumbência de instigar o diálogo entre as professoras/colaboradoras, convidando-as à participação e à manifestação de suas ideias, opiniões e experiências em busca de promover o compartilhamento de conhecimentos pedagógicos, capazes de mobilizá-las a reconhecer suas vivências e aprendizagens docentes.

Do mesmo modo, nosso interesse não se centrava somente em gerar um espaço de interlocução no qual cada professora pudesse produzir suas enunciações. Buscávamos, também, no contato com suas atividades discursivas, reconhecer o conjunto de significações originadas dessa interação, orientando-nos a compreensão das suas enunciações.

Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo (BAKHTIN, 2010b, p. 137).

Nesse processo ativo e responsivo de compreensão dos enunciados engendrados na atividade discursiva, reconhecemos que o pesquisador constitui-se, também, como instrumento da pesquisa, sendo impossível permanecer neutro diante de sua investigação. Ao inserir-se na investigação e realizar sua análise o faz a partir do seu contexto sócio-histórico, da sua subjetividade e das interações estabelecidas com os sujeitos (FREITAS, 2002).

Para a coleta dos dados gerados nas reuniões do grupo de estudos, optamos por utilizar os tópicos-guia, indicados anteriormente (Figura 1), apenas como orientadores do nosso olhar sobre as discussões estabelecidas, buscando evidenciar os elementos pertinentes à análise deste estudo. Assim, com o auxílio desses tópicos, passamos a selecionar as narrativas que expressam as vivências formativas das professoras e os seus processos de desenvolvimento da *atividade docente de estudo*.

Adotamos como estratégia de registro a produção de notas de campo realizadas pela pesquisadora, por considerá-las com um recurso capaz de promover, por meio da escrita, a reflexão sobre os momentos de interação com as colaboradoras da pesquisa, tecendo considerações referentes a aspectos que nem sempre são possíveis de serem observados nos áudios das narrativas. Para Connelly e Clandinin (1995, p. 24) “[...] las notas son una reconstrucción activa de

los hechos más que un registro pasivo (lo cual sugeriría que los hechos pueden ser meramente registrados, sin la interpretación del investigador)³².

Selecionamos para análise das atividades discursivas o conjunto de doze reuniões realizadas pelo grupo de estudos durante o ano de 2015. As reuniões aconteceram durante os meses de março a novembro, com periodicidade quinzenal. Os temas explorados em cada reunião partiam das demandas geradas nas discussões do grupo. A cada encontro definia-se, coletivamente, o novo tema a ser discutido na reunião seguinte, de acordo com as dúvidas, questionamentos, angústias e interesses manifestados pelos participantes.

A seleção das reuniões teve como critério a presença das professoras/colaboradoras no encontro, o que acarretou na exclusão de algumas reuniões por não contarmos com a participação destas professoras, permanecendo apenas com o conjunto de reuniões em que as colaboradoras participaram. Desse modo, ilustramos no quadro a disposição das reuniões selecionadas e os seus respectivos meses:

Quadro 2 – Disposição das reuniões do grupo de estudo por mês

MÊS	REUNIÕES
Março	Reunião 1 e 2 do grupo de estudo
Abril	Reunião 3 do grupo de estudo
Mai	Reunião 4 do grupo de estudo
Junho	Reunião 5 do grupo de estudo
Julho	Reunião 6 do grupo de estudo
Agosto	Reunião 7 e 8 do grupo de estudo
Setembro	Reunião 9 do grupo de estudo
Outubro	Reunião 10 do grupo de estudo
Novembro	Reunião 11 e 12 do grupo de estudo

No ano de 2015, as reuniões tiveram como enfoque as discussões sobre o protagonismo pedagógico, visando o compartilhamento de estratégias pedagógicas

³² Tradução nossa: [...] as notas são uma reconstrução ativa dos atos mais que um registro passivo (o qual sugeriria que os atos podem ser meramente registrados, sem a interpretação do investigador).

diversificadas, pertinentes ao processo de construção da leitura e da escrita dos estudantes (BOLZAN, 2016b). De modo geral, as temáticas tratadas no grupo foram referentes aos estudos e práticas direcionadas ao processo de alfabetização, as quais eram definidas pelas coordenadoras do grupo a cada quinzena, a partir do levantamento dos interesses e necessidades que surgiam por meio dos relatos e questionamentos dos participantes dos encontros. Nesse sentido, ao final de cada reunião, lançávamos a sugestão de pauta para a reunião seguinte e os integrantes do grupo de estudos eram convidados a opinar sobre a escolha das temáticas e das dinâmicas a serem desenvolvidas a cada encontro. Com base nesse levantamento, o grupo responsável pela coordenação das reuniões passava a definir as estratégias e leituras mais adequadas para cada pauta.

Desenvolveremos, agora, a síntese de cada reunião, levando em consideração os principais temas e atividades desenvolvidas nos encontros:

Reunião 1: o primeiro encontro do ano foi desenvolvido por meio de uma dinâmica de apresentação das participantes do grupo, momento em que estabelecemos um diálogo sobre a relevância das interações e compartilhamentos gerados no grupo. Também foi realizada uma apresentação do projeto para o conhecimento dos novos integrantes do grupo e, ao final, cada participante pode registrar expectativas sobre o trabalho do projeto para o corrente ano.

Reunião 2: nesta reunião foram realizados relatos das professoras/colaboradoras acerca do desenvolvimento de circuitos de atividades diversificadas em suas turmas. Cada professora relatou as estratégias desenvolvidas com suas turmas e a repercussão dessas atividades para a aprendizagem dos estudantes. A discussão centrou-se nas possibilidades do trabalho colaborativo como potencializador do processo de construção da leitura e da escrita.

Reunião 3: o diálogo desenvolvido nessa reunião teve como enfoque a discussão sobre os desafios da produção do protagonismo pedagógico e do protagonismo dos estudantes, uma vez que as práticas escolares ainda permanecem arraigadas em concepções tradicionais de ensino e de aprendizagem, criando obstáculos à produção de práticas inovadoras, que garantam a construção da autonomia de professores e de estudantes.

Reunião 4: esse encontro foi dinamizado por meio de debates sobre excertos de um texto de Weisz (2009), que tratava sobre o trabalho com a heterogeneidade no processo de alfabetização. A partir das discussões dos excertos, as professoras passaram a relatar estratégias de trabalho com a leitura e a escrita desenvolvidas com suas turmas. Além disso, expressaram os desafios enfrentados nesse processo, bem como as construções e compartilhamentos que tem auxiliado a minimizar estes desafios.

Reunião 5: nessa reunião foram disponibilizadas testagens de escritas de crianças em processo de alfabetização, com o intuito de favorecer a análise e a discussão sobre os níveis de leitura e de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999). A partir desta dinâmica, as professoras puderam compartilhar suas dúvidas e conhecimentos acerca do processo de análise das hipóteses infantis.

Reunião 6: a reunião iniciou com o relato de algumas professoras sobre o desenvolvimento dos circuitos de atividades em suas turmas. As discussões sobre as estratégias desenvolvidas levaram as professoras a debaterem sobre a necessidade de estabelecer espaços de compartilhamento na escola, de modo que possam discutir com seus pares sobre as atividades que desenvolvem em suas salas de aula. As colocações das professoras indicaram que esses espaços ainda são pouco explorados na escola, conduzindo o debate para o relato de possibilidades que têm sido promovidas por iniciativa pessoal, a fim de desenvolver aprendizagens compartilhadas.

Reunião 7: a dinâmica dessa reunião consistiu na organização de pequenos grupos com a participação de uma professora alfabetizadora em cada grupo, com o intuito de que os demais integrantes pudessem questioná-las a respeito de suas rotinas em sala de aula. Após as interlocuções nos pequenos grupos, abriu-se para o debate no grande grupo, momento em que cada grupo fez a síntese de suas discussões, levantando temas pertinentes às rotinas no processo de alfabetização. Também foram amplamente discutidas, nesse encontro, a escolha e a utilização de livros didáticos no ciclo de alfabetização.

Reunião 8: essa reunião foi dinamizada por meio do trabalho em pequenos grupos, tendo como enfoque a discussão sobre os eixos de leitura e de escrita³³ explorados pelo projeto Cultura escrita. A partir do trabalho sobre os eixos, o debate seguiu com as colocações das professoras sobre a importância de promover espaços de aprendizagem, geradores do protagonismo de professores e de estudantes, nos quais as crianças possam ter autonomia e segurança para pensar sobre suas construções e elaborar suas hipóteses acerca do ler e do escrever.

Reunião 9: a reunião iniciou com o relato de experiência de duas professoras sobre a proposta de circuito de atividades, a qual as docentes desenvolveram conjuntamente em suas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental. O circuito tinha como objetivo o reconhecimento e a exploração pelas crianças de materiais em língua estrangeira, buscando levantar suas hipóteses sobre leitura e escrita com materiais diversificados. A reunião seguiu com a discussão sobre a necessidade de promover estratégias pedagógicas capazes de favorecer a construção de sentidos e significados sobre os conteúdos a serem explorados ao longo dos anos iniciais.

Reunião 10: nesse encontro, o debate foi gerado a partir da apreciação de vídeos sobre dislexia. Nessa oportunidade, surgiram relatos sobre os desafios do trabalho com a inclusão em sala de aula. As professoras manifestaram suas angústias e o comprometimento com que procuram desenvolver atividades pedagógicas diversificadas na busca por atender às especificidades das crianças, de acordo com suas dificuldades e potencialidades.

Reunião 11: a reunião teve como pauta a discussão sobre o uso de tecnologias em sala de aula como estratégia capaz de favorecer a construção da leitura e da escrita. No decorrer da discussão, uma das professoras relatou o trabalho que desenvolveu em sua sala de aula, diante da demanda que surgiu na turma, a qual instigou nas crianças a iniciativa de desenvolver uma campanha sobre o lixo. Como estratégia foram utilizados recursos tecnológicos como meio de pesquisa e divulgação da campanha, contribuindo assim, para a produção de sentidos sobre o tema trabalhado.

³³ Os eixos de leitura e de escrita indicados pelo projeto são: consciência fonológica, escrita espontânea, produção textual e usos e funções da leitura e da escrita (BOLZAN, 2016b). Esses eixos foram definidos pelos estudos do grupo e orientam a organização e produção de estratégias de leitura e de escrita.

Reunião 12: na reunião de encerramento do ano, realizou-se uma dinâmica de representação sobre a repercussão dos encontros e discussões, promovidos no grupo de estudos, para a formação inicial e continuada dos participantes do projeto. Assim, cada grupo realizou a sua representação e depois a expôs para o grande grupo. Ao longo das apresentações, foram discutidos aspectos que caracterizam a dinâmica desse grupo, os quais contribuíram para a promoção do trabalho colaborativo e do compartilhamento de conhecimentos pedagógicos.

2.6.3 O processo de análise e categorização

A análise desta pesquisa parte do objetivo geral, a saber: compreender o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita. Assim, buscamos identificar as vivências formativas dessas professoras e reconhecer como essas vivências repercutiram no desenvolvimento da *atividade docente de estudo*, bem como identificar os procedimentos e as estratégias envolvidas nessa atividade e reconhecer sua repercussão na aprendizagem da docência das professoras.

Iniciamos o processo de categorização, portanto, com a transcrição e a análise das narrativas das docentes/colaboradoras do estudo, a partir das quais buscamos reconhecer os elementos pertinentes à reflexão e à compreensão sobre a produção da *atividade docente de estudo* de professoras que atuavam no ciclo de alfabetização. A partir da análise de recorrências presentes nas narrativas, procuramos identificar os elementos categoriais, compondo assim, a categoria de nosso estudo investigativo e suas respectivas dimensões.

Nesse sentido, pautamo-nos na abordagem histórico-cultural (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987; LEONTIEV, 1978, 1984; VYGOTSKI, 2007, 2009, 2010, 2012, 2013, 2014; ISAIA, 2006; BOLZAN, 2002, 2010, 2016a), para definirmos nossa categoria de pesquisa, ou seja, a *atividade docente de estudo*. Esta categoria resulta de um conjunto de aspectos que orientam os processos desenvolvidos pelas professoras ao longo do percurso de aprendizagem docente. Ela pressupõe que a *atividade docente de estudo* é direcionada por necessidades, interesses e motivações que conduzem à elaboração de *ações e operações*, com intuito de atender às demandas da profissão. Este processo, por sua vez, é promotor de formas superiores de desenvolvimento e, conseqüentemente, de novas aprendizagens.

Dessa categoria emergem elementos que indicam o processo de constituição da *atividade docente de estudo* das professoras/colaboradoras. A análise dos elementos categoriais levou-nos à definição de duas dimensões: *vivências formativas* e *produção da docência*.

A dimensão categorial *vivências formativas* é constituída por vivências oriundas das dimensões pessoal e profissional, que direcionam as escolhas, motivações e caminhos percorridos ao longo do processo de tornar-se professor. Essas vivências consolidam-se a partir da significação de experiências vividas ao longo da trajetória de formação do professor, constituída por espaços/tempos nos quais este sujeito se produz como profissional (ISAIA, 2006). Neste processo, a multiplicidade de vivências determina as formas como o professor constrói sua profissão, bem como os modos de conceber a docência. “A tessitura, decorrente desses tempos vividos envolve um intrincado processo que engloba tanto fases da vida quanto da profissão, em que as marcas inerentes a esse transcorrer vão, pouco a pouco, configurando o ser professor” (ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 122), considerando, também, os espaços em que acontecem. Esta dimensão categorial é constituída pelos elementos: *vivências discentes*, *vivências profissionais* e *atividade de estudo*.

A *produção da docência* configura-se como a segunda dimensão categorial, a qual indica a forma como o sujeito constrói sua identidade como professor, expressa em concepções e modos de atuação profissional. Pressupõe o entendimento de que a aprendizagem da docência constitui-se como um processo que envolve os “saberes e fazeres acerca do espaço e tempo da sala de aula, ou seja, os aspectos pertinentes ao desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, abarcando o planejamento da aula até a reflexão sobre a prática pedagógica” (BOLZAN, 2016a, p. 112). Nesta dimensão, encontramos como elementos categoriais: *construção da identidade docente* e *autorregulação da atividade docente*.

Como eixo transversal encontramos as *ações hetero, auto e interformativas* (MARCELO GARCIA, 1999), as quais são expressas nas narrativas das professoras, como ações que permeiam o processo de *atividade docente de estudo*, na medida em que geram distintos direcionamentos à atividade formativa, promovendo o desenvolvimento profissional.

A primeira, e mais incipiente dentre essas ações, está vinculada à condição de formação permeada por uma relação de heteronomia, ou seja, o processo formativo desenvolvido está sujeito às determinações exteriores, não partindo

necessariamente de um interesse ou demanda do próprio professor. Em outras palavras, Marcelo Garcia (1999, p. 21) afirma que a heteroformação se constitui como “una formación que se organiza y desarrolla “desde fuera”, por especialistas sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa”³⁴.

A autoformação, por sua vez, caracteriza-se como uma formação que o sujeito participa de modo independente, controlando os objetivos, processos, instrumentos e resultados da própria formação. Já a interformação indica ações de formação colaborativas, nas quais o sujeito construirá conhecimentos por meio das interações e das mediações favorecidas pelo trabalho em equipe (MARCELO GARCIA, 1999).

Esse complexo processo de produção da *atividade docente de estudo* é impulsionado, ainda, por um movimento que definimos como *aprendizagem compartilhada*, indicado nas narrativas em situações em que as professoras enfatizam a necessidade de aprender com o outro. Assim, a aprendizagem se desenvolve tanto na produção da docência, interagindo com estudantes e professores em sala de aula e na escola, quanto em situações de formação, nas quais têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos e vivências a respeito da docência em diferentes espaços formativos.

Pautamo-nos, portanto, nos estudos de Vygotski (2007, 2009, 2010) e de Bakhtin (2010a, 2010b), para desenvolvermos as reflexões acerca do movimento de *aprendizagem compartilhada*, uma vez que compreendemos o professor como um sujeito que se constitui nas relações com seu meio social, histórico e cultural. Sujeito esse que constrói sua subjetividade por meio do contato com o outro, nas mais diversas situações de interação e de uso da linguagem como elemento mediador das relações que estabelece com o mundo a sua volta.

Temos, também, como referência o conceito de conhecimento pedagógico compartilhado, o qual pressupõe a construção e reconstrução de conhecimentos pedagógicos por meio de relações interpessoais. Esse processo “implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos, teóricos e práticos, a organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema” (BOLZAN, 2002, p. 151).

³⁴ Tradução nossa: uma formação que se organiza e desenvolve a partir de fora, por especialistas sem que se veja comprometida a personalidade do sujeito que participa.

Outro movimento identificado na análise desta pesquisa diz respeito à *produção de sentido*. A definição deste movimento parte da compreensão de que, no decorrer das *vivências formativas*, o professor se apropria de conhecimentos sobre sua atividade docente, os quais são constituídos com base em significados socialmente estabelecidos. Porém, cada indivíduo realizará sua construção acerca desses conhecimentos de forma particular, com base nos sentidos atribuídos as suas vivências.

Leontiev (1978, p. 98), ao distinguir os conceitos de significação e de sentido pessoal, afirma que “esta distinção não concerne a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente aquilo para que está orientada a atividade do sujeito. Com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objectivos conscientizados”.

Assim, compreendemos que, a apropriação de significados por meio das relações dos sujeitos com o mundo pode ser comum a um grupo de pessoas que compartilha de um mesmo contexto sociocultural. Contudo, os sentidos atribuídos a essas relações dependerão da forma como cada sujeito tomará consciência sobre o conteúdo apropriado, estabelecendo suas interpretações e aprendizagens, a partir da capacidade de subjetivação das suas experiências. Reconhecemos, portanto, que “o processo de produção de sentido implica relações inter e intrapessoais mediadas pelo contexto, de tal modo que a construção do sentido é particular para cada sujeito” (BOLZAN, 2016a, p. 116).

O quadro a seguir sintetiza os aspectos descritos na categorização desta pesquisa:

Quadro 3 – Síntese do processo de categorização da pesquisa

CATEGORIA	DIMENSÃO CATEGORIAL	ELEMENTOS CATEGORIAIS	ELEMENTO TRANSVERSAL
ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO	Vivências formativas	<ul style="list-style-type: none"> • Vivências discentes • Vivências profissionais • Atividade de estudo 	Ações de auto, hetero e interformação
	Produção da docência	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade docente • Autorregulação da atividade docente 	
MOVIMENTOS			
Aprendizagem compartilhada Produção de sentido			

2.7 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO

As considerações éticas, referentes ao desenvolvimento desta pesquisa, seguem as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, presentes no site <http://www.ufsm.br/cep>. As principais orientações dizem respeito à autorização institucional, à redação e à assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido, os quais apresentamos aos colaboradores da pesquisa no momento da entrevista. Além disso, seguimos as orientações do comitê quanto aos moldes de estruturação do projeto, a emissão da folha de rosto pelo SISNEP e o registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação/UFSM.

Realizados tais procedimentos, prosseguiremos com o encaminhamento do projeto de pesquisa para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria. O estudo foi aprovado pelo comitê de ética com parecer favorável (ANEXO A).

Entramos em contato com os colaboradores da investigação e informamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que esclarece as condições de participação na pesquisa. A opção pela participação foi livre, levando-se em consideração a disponibilidade dos sujeitos. Ao concordar com os termos da investigação, explicamos aos sujeitos que a coleta dos dados seria realizada nos momentos de reunião do grupo de estudos e em entrevistas individuais, agendadas de acordo com a disponibilidade de cada participante da pesquisa.

Os participantes tiveram a liberdade de abdicar da participação neste estudo em qualquer circunstância, não lhes ocasionando prejuízo algum. A pesquisa procedeu de modo a não causar danos morais aos sujeitos, do mesmo modo que não acarretou em custos ou despesas aos mesmos. A pesquisa somente seria encerrada na ocorrência de danos graves à saúde da pesquisadora ou dos autores, invalidez ou morte dos mesmos.

Esclarecemos aos sujeitos sobre a publicação dos resultados da pesquisa em meios vinculados à área da Educação, respeitando-se o anonimato dos envolvidos em qualquer circunstância de divulgação dos materiais originados desta investigação. O material foi arquivado em CD e cópia impressa, o qual poderá ser utilizado para a divulgação desta pesquisa, bem como para desdobramentos do estudo por meio de publicações de trabalhos científicos.

Os colaboradores do estudo terão o retorno dos resultados do mesmo por meio de uma cópia digital do trabalho final.

3 TESSITURA TEÓRICO-ANALÍTICA: O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO E A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

O caminho que percorreremos agora se constitui como uma trama de reflexões teórico-analíticas que tem como objetivo compreender o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professoras e sua repercussão na produção da docência alfabetizadora. Desse modo, buscamos inicialmente reconhecer as *vivências formativas* destas professoras, as quais constituem suas trajetórias de formação. Conhecer esses percursos leva-nos a compreender as ações e as interações, bem como as necessidades e as motivações que as conduzem ao desenvolvimento da aprendizagem docente.

Para tanto, a análise desses percursos decorre de um olhar atento e cuidadoso ao conjunto de recorrências narrativas produzidas em situação de entrevista individual com as professoras/colaboradoras deste estudo. Contamos, também, com a atividade discursiva gerada pelo riquíssimo processo de interação estabelecido com as professoras em reuniões do grupo de estudos, nas quais pudemos observar a construção de uma complexa trama de enunciados produzidos por meio de diálogos estabelecidos entre pares. Para Bakhtin (2010b, p. 137):

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Ao tentarmos compreender uma enunciação, colocamo-nos de forma ativa e responsiva em um processo dialógico, reconhecendo os sentidos e os significados presentes nos enunciados de cada sujeito. Remetemo-nos, então, às enunciações dessas professoras com o objetivo de conhecermos seus processos de desenvolvimento da *atividade docente de estudo*, identificando os sentidos e significados atribuídos à atividade formativa. Consideramos, portanto, os distintos processos de aprendizagem expressos por meio das narrativas docentes, uma vez que entendemos que a formação de cada sujeito é singular, pois se constitui de inúmeras influências sociais, históricas e culturais (VYGOTSKI, 2007).

Assim, ao longo dessa tessitura narrativa, procuramos tramar os fios que compõem a teia de sentidos e significados atribuídos à aprendizagem de ser

professor, ao compreendermos como se desenvolve a *atividade docente de estudo* das professoras/colaboradoras da pesquisa, a partir de suas subjetividades e coletividades. Compomos, por isso, uma rede de análise, na qual as narrativas individuais convergem com as atividades discursivas, elucidando os olhares e as compreensões de cada professora sobre os temas em discussão, bem como as construções, desconstruções e reelaborações que constituem a dinâmica de aprendizagem docente.

Desse modo, a partir das dimensões categoriais deste estudo, buscaremos reconhecer as *vivências formativas* que orientam a aprendizagem de cada professora e seus modos de produção da docência. Com isso, procuramos compreender como essas dimensões incorporam-se ao processo de *atividade docente de estudo* e qual sua repercussão na aprendizagem da docência em contextos de alfabetização.

Além das dimensões que compõem esse processo, identificamos as *ações de auto, hetero e interformação* como elementos que transversalizam esta trama e que impulsionam os professores em sua *atividade docente de estudo*. Evidenciamos, também, a presença dos movimentos de *aprendizagem compartilhada* e de *produção de sentido* na composição dessa dinâmica que orienta a *atividade docente de estudo*.

3.1 ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO: AS TRAMAS DE UMA CATEGORIA E SEUS ELEMENTOS

Iniciamos a construção do percurso teórico-analítico, deste estudo, definindo a categoria e as dimensões reconhecidas com base em um cuidadoso processo de análise das narrativas docentes. Nesse sentido, indicaremos aqui como se configurou o desenho desta análise, elucidando as tramas que compõem esta tessitura.

Reconhecemos, assim, como grande categoria desta pesquisa, a *atividade docente de estudo*. Esta categoria se define a partir do próprio objeto de estudo, que tem como intenção compreender como esta atividade se desenvolve ao longo das trajetórias formativas de professoras alfabetizadoras.

Cabe considerarmos que o conceito de *atividade docente de estudo* foi cunhado por Isaia (2006) tendo como pressupostos os estudos histórico-culturais.

Os desdobramentos de estudos acerca desse conceito tiveram como direcionamento principal a formação de professores no âmbito do ensino superior. Contudo, nossa pretensão, neste estudo, é compreender as particularidades do desenvolvimento dessa atividade em contextos de formação de professoras da educação básica, mais especificamente, de professoras que atuam no ciclo de alfabetização.

Ao retomarmos o conceito de *atividade docente de estudo*, compreendemos que este tipo de atividade se configura como um dispositivo que impulsiona a aprendizagem de ser professor, envolvendo ações e operações direcionadas à prática educativa, bem como processos mentais que possibilitam a apropriação e reorganização de saberes e fazeres docentes. De acordo com Isaia (2006, p. 377-378):

[...] esta atividade pode ser compreendida a partir de três momentos interligados. No primeiro, o docente tem que compreender a tarefa educativa a ser realizada; no segundo, saber quais as ações e operações necessárias para efetivá-la e, por último, auto-regular a própria tarefa, ou seja, poder refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance e a eficácia da atividade desenvolvida.

Trata-se de um complexo processo que se estabelece à medida que o professor passa a reconhecer as exigências e os desafios da sua profissão, os quais geram necessidades e motivações que o direcionam à compreensão da atividade educativa. Além do caráter essencialmente prático dessa atividade, consideramos também sua dimensão autoformativa, uma vez que o professor, ao buscar compreender suas ações e operações, começa a tomar consciência sobre seus limites e potencialidades, isso o incita a pensar sobre a sua própria aprendizagem. Assim expressa o excerto da narrativa:

[...] eu me vejo como alguém que se interessa, que tenta, que estuda, que tem disposição para fazer. Só que eu tenho dificuldade de trabalhar nesse sentido, porque eu não consigo ter esse olhar sobre os níveis, talvez [...] por eu não ter experiência suficiente com primeiro ano, ou talvez por eu não ter clareza teórica dos níveis de alfabetização. [...] Não sei se a maior dificuldade é enxergar para poder organizar esse grupo ou se é a questão de não ter segurança do que eu estou fazendo. [...] Ai eu olho, eu estudo, eu pesquiso e eu penso e parece que não desanda. Não sei se é porque eu não tenho experiência, ou porque de repente a gente acaba, eu pelo menos me percebo, muitas vezes reproduzindo as coisas que eu estudei, da maneira que eu estudei, da maneira que eu fiz e é complicado, mas eu assumo, eu vejo isso muitas vezes. E ai eu fico assim, eu venho, eu estudo, eu penso, e ai eu acabo ficando frustrada porque eu não consigo fazer (Professora Joana- reunião 4 do grupo de estudos).

Desse modo, pautando-nos nos estudos de Bolzan (2010, 2012, 2013, 2016a), passamos a reconhecer que o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* se estabelece por meio de uma dinâmica reflexiva, na qual o professor passa a olhar para si, buscando compreender sua atuação, impulsionado pelo movimento de *produção de sentido* sobre a atividade docente. Ao produzir sentido sobre a sua atividade, o professor é capaz de desencadear novas compreensões e reelaborações que viabilizam a construção de conhecimentos e a organização de ações e operações necessárias à efetivação da atividade pedagógica.

Nessa direção, recorreremos aos pressupostos de Davidov e Markóva (1987) para inferir que a *atividade de estudo* se personifica e adquire um caráter ativo à medida que o sujeito assume o controle de suas ações e operações, orientando seu processo de desenvolvimento mental. É necessário, portanto, compreender a *atividade de estudo* como fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, o qual passa a assumir uma atitude ativa diante de si mesmo, da sua realidade e dos outros sujeitos com os quais se relaciona.

Além do processo autoformativo que constitui a *atividade docente de estudo*, a ação interformativa aparece, também, como um importante elemento que transversaliza esse tipo de atividade e que promove condições para o desenvolvimento de estratégias mentais. Nessa direção, a *aprendizagem compartilhada* constitui-se como mais um movimento impulsionador da atividade docente de estudo, por meio do qual os professores têm a oportunidade de [re]significar e/ou elaborar novas aprendizagens via compartilhamento de experiências e conhecimentos pedagógicos com seus pares. Este movimento é elucidado no seguinte excerto narrativo:

[...] sabe o que acontece comigo quando tem texto para estudar. Eu estudo, leio, releio. Tá, chego aqui, é outro caminho. Não é nada daquilo que eu entendi, ou é. E aí, quando vocês estavam falando da questão de movimento de ideias, eu fiquei pensando, isso acontece comigo, porque eu venho com umas certezas do que eu estudei e saem outras propostas, saem outras provocações (Professora Carine - reunião 12 do grupo de estudos).

Esta construção e reconstrução de conhecimentos é dinamizada em um processo espiralar que orienta a atividade humana. Trata-se de um intrincado processo de aprender a ser professor que se constitui por meio de experiências sociais, orientadas tanto pelas relações dos sujeitos com seus pares, quanto por sua relação com o mundo objetivo.

As relações concretas com a realidade objetiva se estabelecem por meio de atividades sociais, cuja essência humana encontra-se na capacidade de comunicação. Através dessas relações, os sujeitos passam a subjetivar o mundo material, transformando e qualificando sua atividade inicial. Este processo de internalização indica um movimento de reorganização interna da atividade originalmente externa, o que favorece o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 2007).

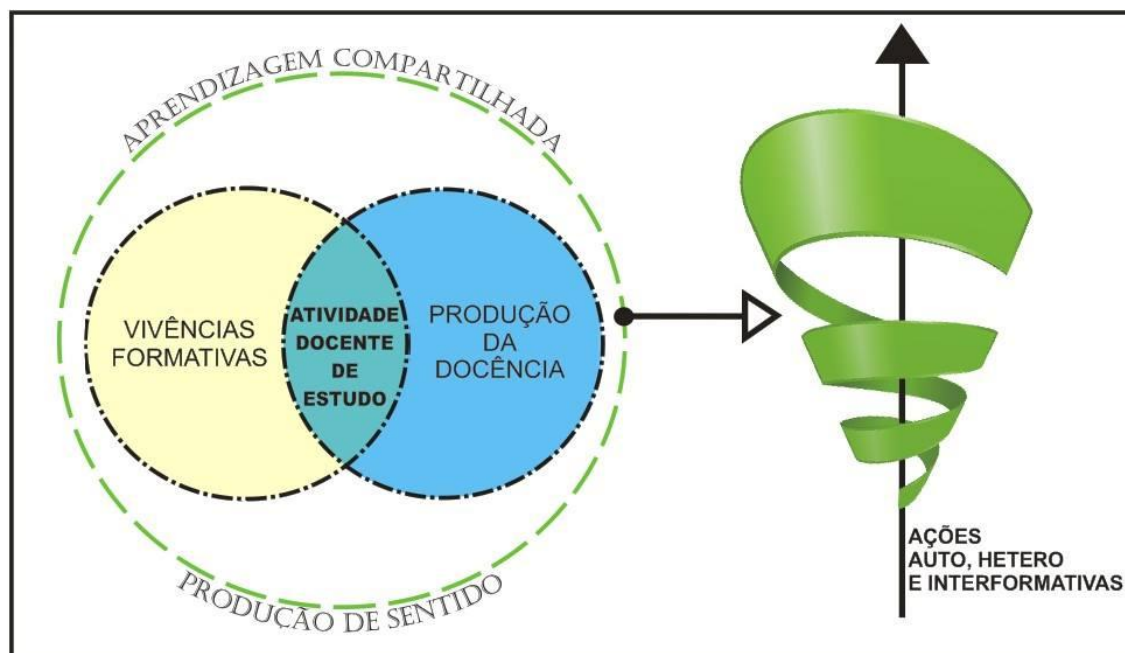
Nessa dinâmica, as necessidades iniciais, geradas pela atividade prática, transformam-se em motivações que impulsionarão o sujeito ao desenvolvimento de ações e operações para dar conta de sua atividade. Cada nova apropriação gerada nesse processo favorece a qualificação e o enriquecimento da aprendizagem do sujeito, promovendo novas necessidades e motivações capazes de impulsioná-lo ao desenvolvimento de atividades cada vez mais elaboradas (LEONTIEV, 1984).

Sendo assim, consideramos que as *vivências formativas* constituem-se como uma dimensão da *atividade docente de estudo*, uma vez que compõem essa atividade por meio de vivências que direcionam os modos de aprender a ser professor. Essas vivências são geradoras de motivações e necessidades que impulsionam os professores à aprendizagem docente, desencadeando ações e operações na busca por compreender a atividade docente.

A *produção da docência* configura-se, também, como uma dimensão inerente à *atividade docente de estudo*, constituindo parte da consolidação dessa dinâmica, por meio da qual o professor passa a construir sua identidade docente a partir da compreensão de sua atividade, bem como da capacidade de autorregulação de suas tarefas. Um processo pelo qual o professor constrói a autonomia necessária para produzir novas aprendizagens e desenvolver atividades docentes de estudo mais elaboradas, gerando condições para o seu desenvolvimento profissional.

A trama que compõe esta análise pode ser evidenciada por meio da seguinte representação:

Figura 2 – Representação da trama que compõe a análise da pesquisa



Fonte: autora

Com base na compreensão que buscamos elaborar acerca do complexo que envolve a análise deste estudo, partimos agora para o desenvolvimento de cada uma das dimensões que compõem a categoria *atividade docente de estudo*. Ao longo da análise, esclareceremos também como os movimentos e as ações formativas impulsionam essa dinâmica, indicando o modo como esses elementos convergem nesse processo.

3.1.1 Vivências formativas

Na primeira dimensão categorial deste estudo, *vivências formativas*, buscamos reconhecer as vivências das professoras/colaboradoras da pesquisa, com o intuito de compreender como elas repercutem na produção da *atividade docente de estudo* e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem docente.

Para tanto, tomamos como pressupostos os estudos histórico-culturais acerca do conceito de *vivência*. Segundo Prestes (2012), o termo *vivência*³⁵ aparece nas

³⁵ Em sua obra, Prestes (2012) destaca que *vivência* é o termo mais adequado para a tradução da palavra "perejivanie", a qual indica como um conceito de destaque na concepção histórico-cultural. A autora cita que este termo foi discutido no trabalho "A crise dos sete anos" (2006) e que ele está fortemente relacionado ao conceito de situação social de desenvolvimento. Ainda, no estudo de Toassa e Souza (2010), as autoras também indicam a pertinência do termo *vivências* na teoria vyotskiana. Contudo afirmam que o termo é pouco associado à teoria histórico-cultural nas

obras vigotskianas como um importante conceito desta teoria, no qual está implícito o entendimento de que personalidade e ambiente compõem uma unidade cujos sentidos são construídos pelo sujeito, de acordo com as situações sociais vivenciadas.

Nos estudos de Vygotski (1996) o termo *vivência* passa a ser considerado como uma unidade da consciência, na relação entre personalidade e meio, a partir da crise dos sete anos de idade. Segundo o autor, este é o momento em que a criança começa a atribuir sentido as suas vivências, estabelecendo uma orientação consciente dessas estruturas. Em suas palavras:

La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir que representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño. La vivencia constituye la unidad la personalidad y del entorno tal como figura en desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño. La vivencia debe ser entendida como la relación interior del niño como ser humano, con uno u outro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada vivencia es personal³⁶ (VYGOTSKI, 1996, p. 383).

Assim, vai se modificando a maneira como o sujeito interage e compreende o seu entorno. À medida que estabelece novas vivências, passa a transformar as necessidades e os motivos que movem seu comportamento, modificando também suas atitudes em relação ao meio.

É o momento em que novos interesses são incorporados, que novas atividades vão permitindo a reorganização da sua consciência e essa reorganização implica na relação do indivíduo com o meio (VYGOTSKI, 1996). A *vivência* constitui-se, portanto, como a subjetivação da experiência, processo pelo qual o sujeito passa a [re]significar seus modos de compreensão do mundo.

Nessa relação, concebemos o papel ativo do sujeito sobre o ambiente, ou seja, o ambiente não existe em absoluto, sua existência e os sentidos que serão

produções brasileiras, devido a pouca difusão das obras pedológicas e de crítica da arte de Vygotsky. Segundo as autoras, a etimologia da palavra “perejivanie” está associada à vida. Assim, vivência é o termo mais coerente para o uso em nosso idioma.

³⁶ Tradução nossa: A vivência da criança é aquela simples unidade sobre a qual é difícil dizer se representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade da própria criança. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. Toda a vivência é uma vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja ato de consciência de algo. Entretanto, cada vivência é pessoal.

atribuídos a ele dependem das percepções e interpretações do sujeito que nele interage. Desse modo, cada indivíduo irá se relacionar e construir sentidos sociais distintos, de acordo com as particularidades determinadas pela sua personalidade, bem como pelas relações que estabelece com o ambiente.

Nesse sentido, tomamos o conceito de *vivência* como referência para desenvolver a análise das narrativas das professoras, com vistas a compreender a repercussão de suas *vivências formativas* na produção *da atividade docente de estudo* e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem docente.

Concebemos a aprendizagem docente, na perspectiva sociocultural, como o processo de tornar-se professor, que perpassa a trajetória pessoal e profissional, constituindo-se por meio de distintos modos de aprender nas relações e objetivos que estabelece ao longo da sua profissão. Além disso, entendemos que os modos de apropriação e desenvolvimento dos saberes docentes decorrem das dimensões inter e intrapessoais (VYGOTSKI, 2012; ISAIA, 2006; BOLZAN, 2002).

A dimensão interpessoal indica que a atividade colaborativa se constitui como um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, uma vez que decorre da interação e da mediação entre pares, constituindo situações propícias ao compartilhamento de conhecimentos. Já a dimensão intrapessoal pressupõe um processo individual e ativo, que mobiliza o sujeito à apropriação dos conhecimentos gerados por meio das relações interpessoais, em um processo de reconstrução interna.

Este processo é reconhecido, nos estudos vygotskianos, como a gênese da atividade humana, a qual está determinada pelas relações sociais estabelecidas que influenciarão no desenvolvimento cultural dos indivíduos. Sendo assim, consideramos que toda função psicológica superior é, em princípio, social, ou seja, passa, obrigatoriamente, por uma etapa externa de desenvolvimento para, então, tornar-se um processo interno. De acordo com Vygotski (2012, p. 150):

[...] cuando decimos que un proceso es "externo" queremos decir que es "social". Toda función psíquica superior fue externa por haber sido social antes que interna; la función psíquica propiamente dicha era antes una relación de dos personas. El medio de influencia sobre sí mismo es inicialmente el medio de influencia sobre otros, o el medio de influencia de otros sobre el individuo.³⁷

³⁷ Tradução nossa: [...] quando dizemos que um processo é "externo", queremos dizer que é "social". Toda função psíquica superior era externa por ser social antes que interna; a função psíquica propriamente dita era antes uma relação social de duas pessoas. O meio de influência sobre si

Assim, o autor destaca que todo cultural é social, pois aparece primeiramente no plano intersíquico para depois tornar-se intrapsíquico. As ferramentas e os signos atuam, portanto, como mediadores desse processo. Enquanto as ferramentas são direcionadas à mediação da atividade externa, os signos atuam internamente, reestruturando as operações psicológicas.

Nessa direção, podemos destacar a linguagem como um importante mediador cultural nas relações de comunicação entre os sujeitos. Vygotski (2012) indica que as funções psicológicas superiores se manifestam primeiramente na vida coletiva, como discussões, e somente depois são apropriadas internamente como conduta de reflexão, ou seja, como uma linguagem interna. Afirma que a linguagem “[...] es la función central de las relaciones sociales y de la conducta cultural de la personalidad (Ibid, p. 148)”³⁸.

Os processos de comunicação humana passam a manifestar-se, então, em níveis superiores de desenvolvimento, por meio de relações mediadas, nas quais os signos exercem papel fundamental na atividade comunicativa. Cabe considerarmos, portanto, que as funções psíquicas do homem são constituídas, primeiramente, no plano social e, a partir das mediações estabelecidas, são convertidas ao plano individual, como funções da sua personalidade.

Desse modo, a atividade humana é social desde seu princípio, estabelecendo as relações do sujeito com o mundo e com outros indivíduos. É por meio da sua atividade que ele se apropria dos bens culturais da humanidade e passa a compreender e desenvolver as relações com a realidade que o circunda.

Essas considerações possibilitam a compreensão da dinâmica envolvida nas *vivências formativas* docentes, a partir das quais os professores constituem suas situações de aprendizagem, atribuindo-lhe o caráter de desenvolvimento pessoal e profissional. Esta dinâmica formativa indica a dimensão social dessas situações de aprendizagem, visto que decorrem, geralmente, de processos colaborativos capazes de promover mediações e interações favoráveis à *atividade docente de estudo*. Pressupõe, além disso, o esforço pessoal por aperfeiçoamento profissional, gerado por necessidades e motivações próprias do sujeito, na busca por compreender a atividade pedagógica.

mesmo é inicialmente o meio de influência sobre os outros, ou o meio de influência de outros sobre o indivíduo.

³⁸ Tradução nossa: [...] é a função central das relações sociais e da conduta cultural da personalidade.

Ao compreendermos a formação docente como uma dinâmica de desenvolvimento intra e interpessoal, passamos a reconhecer que a formação não é algo que se recebe de fora, como se pudesse reduzi-la a uma tarefa de transmissão. Pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico, no qual o indivíduo assume papel ativo, construindo modos próprios de aprendizagem. Em outras palavras, “una formación no se recibe. Nadie puede formar a outro. [...] El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quién se desarrolla, diria, de forma en forma. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios”³⁹ (FERRY, 2004, p. 54).

Cabe referirmos que a formação docente, de acordo com essa perspectiva, não se reduz a um processo em si mesmo, isto é, não se trata de um processo autossuficiente. A formação docente pressupõe mediação, a qual assume distintos modos de desenvolvimento, seja na ação dos formadores, seja nas situações de leitura, seja nas vivências dos sujeitos ou nas relações que estes estabelecem com seus pares. Essas formas de mediação constituem-se como vias de formação e de desenvolvimento profissional e pessoal.

O processo mediacional, pressuposto desse tipo de formação, envolve, por conseguinte, a construção compartilhada de conhecimentos, reconhecida por Bolzan (2002) como um processo colaborativo que permite aos sujeitos irem além de suas possibilidades de trabalho individual, uma vez que contam com a ajuda de outros sujeitos para a realização das atividades, favorecendo a construção da sua autonomia no processo de aprendizagem. Esse processo tem sua base nos pressupostos vygotkianos, os quais definem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como mobilizadora das situações de aprendizagem, criando formas de compartilhamento de conhecimentos que promoverão aprendizagens mais complexas. Remetendo-se ao processo de aprendizagem docente, Bolzan (2002, p. 151) desenvolve definições sobre o processo de conhecimento pedagógico compartilhado, que, segundo ela:

³⁹ Tradução nossa: uma formação não se recebe. Nada pode formar ao outro. [...] O indivíduo se forma, é ele que encontra a sua forma, é ele que se desenvolve, diria, de forma em forma. Então o que quero dizer é que o sujeito se forma só e por seus próprios meios (FERRY, 2004, p. 54).

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

Com base nestas considerações, é possível reconhecermos a trama que sustenta o desenvolvimento profissional docente, a qual é tecida pelos seus saberes, pela sua atividade reflexiva e, essencialmente, pelo trabalho colaborativo, elementos capazes de promover as condições necessárias para a ampliação e o enriquecimento da aprendizagem docente.

A partir da compreensão de que as *vivências formativas* abarcam processos inter e intrapessoais, constituídos ao longo das trajetórias pessoais e profissionais de cada professor, reconhecemos, dentre as narrativas docentes, aspectos que remetem às *vivências discentes* e às *vivências profissionais*, as quais se configuram como elementos categoriais da dimensão *vivências formativas*.

Assim, as *vivências discentes*, primeiro elemento desta dimensão categorial, correspondem às vivências constituídas a partir da subjetivação das experiências formativas no decorrer da trajetória pessoal como estudantes da educação básica e superior. Revelam, ainda, a produção de sentidos atribuídos a essas experiências ao longo da trajetória formativa, uma vez que há a [re]significação dos processos vivenciados sob a ótica profissional e o reconhecimento de aprendizagens que colaboram com a produção dos modos de ser professor.

Neste processo, são destacadas, pelas professoras/colaboradoras, situações vividas como estudantes da educação básica, nas quais enfatizam suas relações com a leitura e a escrita durante o processo de alfabetização.

[...] eu me alfabetizei nesse primeiro ano e depois eu não tenho muita lembrança se eu gostava ou não de ler, só lembro que tinha pavor de matemática, que era a única coisa que tinha prova, tinha teste e eu não queria estudar de jeito nenhum, agora o restante sempre foi mais tranquilo, sempre fui mais para o lado do português, da leitura do que das exatas. Mas sempre fiquei com aquela coisa assim, agora que perdi um pouco, depois de ser professora, tinha aquela coisa assim “minha letra é feia”, eu escrevia e sempre tentava copiar a letra dos outros (Professora Clara).

[...] eu lembro que tinha muita vontade de aprender a ler e escrever, estava sempre com livro, pegava caderno de algumas vizinhas que eram mais velhas um pouco e daí eu brincava de aulinha. Aí me lembro disso, assim, das letras, e no primeiro ano, também, eu lembro, logo no início, que a minha professora já trabalhou as letras, eram os quatro tipos já, letra cursiva maiúscula e minúscula e a letra bastão. [...]lembro-me daqueles exercícios que ela dava para a gente de motricidade, de preencher linhas (Professora Tarsila).

[...]lembro, mas acho que são coisas que tento esquecer, então não lembro de muitos detalhes, mas lembro de sofrer muito na hora de ler desde pequena, que tinha leitura por fila e, quando ia chegando perto da minha vez, era um sofrimento grande, de dar dor de barriga, de ficar pensando que não ia dar certo, aí eu fui criando estratégias para decorar a leitura (Professora Carine).

Eu me lembro da professora N., a gente tinha que encher uma página de palavrinha “*ovo, uva, o Ivo viu a uva, a uva é do vovô*”. Era assim, eram coisas prontas de cartilhas e não tinha muita coisa, era uma rotina, todos os dias era um textinho de quatro linhas [...]. Nada que a gente conseguisse colocar da nossa forma de pensar, eram coisas prontas, estagnadas e sem o contexto da realidade onde eu vivia, que os meus anos iniciais foram na campanha, na zona rural, onde os meus pais moravam. E a vida no campo era outra, se fosse hoje, experiências riquíssimas poderiam ser trabalhadas, mas naquela época era o “*Ivo viu a uva, a jaca, o jacaré*”, coisas que nunca teve lá (Professora Maria).

Os excertos narrativos indicam os modos como as professoras passaram a significar suas vivências em relação à aprendizagem inicial da leitura e da escrita, evidenciando as culturas escritas⁴⁰ que permeavam os processos de ensino e de aprendizagem em seus contextos de alfabetização. Expressam, desse modo, os sentidos conferidos a essas vivências, relembando fatos marcantes de seus processos de escolarização, como indica a professora Clara ao relatar sobre seu estigma social em relação ao traçado da letra e às tentativas de se aproximar do tipo de escrita ideal. A professora Tarsila também narra suas lembranças sobre o trabalho com o traçado das letras, mas em uma perspectiva diferente, relembando a forma como a professora desenvolvia suas estratégias de ensino da caligrafia.

Em algumas falas há a indicação de outros olhares que traduzem as vivências de escolarização, as quais são permeadas por uma postura reflexiva frente a experiências de alfabetização nem sempre positivas. Assim expressa a professora Carine, ao relembrar seu sofrimento em relação às práticas de leitura desenvolvidas

⁴⁰ A história da cultura escrita, por muito tempo, foi demarcada pela exclusão do caráter social implicado neste processo, atribuindo à leitura e à escrita uma função limitada à técnica de codificação e decodificação. De acordo com Gómez (2003), o olhar direcionado à cultura escrita era demasiadamente linear, centrando-se no objetivo de classificar e medir este instrumento de comunicação. Defendia-se, portanto, uma concepção de escrita de cunho mecânico e gráfico, desconsiderando sua natureza como sistema de comunicação.

e às estratégias que utilizava para contornar a situação, evidenciando seu descontentamento em relação às propostas pedagógicas de leitura que faziam parte do seu cotidiano escolar. Do mesmo modo, na narrativa da professora Maria, há a crítica às atividades de alfabetização presentes em sua infância, em que predominavam o treino e a repetição, desconsiderando as possibilidades de um trabalho contextualizado e significativo à realidade das crianças.

Os modos como as professoras expressam suas vivências sobre os contextos de cultura escrita, que marcam suas histórias de infância, deixam evidente a forma como a escrita, há muito tempo, passou de objeto social à objeto escolar⁴¹. “Essa transformação da escrita em um objeto de propriedade escolar exclusiva fez com que perdesse algumas das funções que a justificam como objeto de importância social. A escrita transformou-se em um instrumento para passar de ano” (FERREIRO, 2001, p. 33).

Além disso, outros excertos narrativos expressam os contextos de cultura escrita vivenciados tanto na família, quanto na escola, deixando evidente as concepções que permeavam as relações com a leitura e com a escrita nesses contextos.

[...] eu gostava de ler bastante em casa, pegava para revisar os cadernos e tinha bastante acompanhamento da minha família também. Eu lembro que, desde pequena, tive um ambiente alfabetizador já em casa. Como a minha mãe tinha eu e o meu irmão menor, ela não lia muitos livros, hoje ela lê bem mais livros, mas sempre tinha jornal. Os meus avós, que eu convivia bastante, também, sempre muito jornal, muita revista, gibis, esse da turma da Mônica, sempre, sempre. Então, a minha mãe sempre lia com a gente, lia comigo e com meu irmão. E eu tinha muito, também, desejo de aprender a ler para ler gibi da turminha da Mônica (Professora Tarsila).

[...] eu gostava muito de ler, lembro que, na adolescência, li *O morro dos ventos uivantes* e *E o vento levou* [...]. Só que também lembro das pessoas dizendo que aquilo era livro muito grande para eu estar lendo e em um dado momento eu parei de ler, parei de ler essas coisas, parei de ler literatura, livros. Depois veio aquela fase que na escola a gente era obrigada a ler para o vestibular, era obrigada a ler e aquilo para mim era uma tortura. Eu acho que eu não tive um estímulo correto para a leitura, eu não me lembro de [...] participar de projeto de

⁴¹ A alfabetização, no Brasil, foi marcada, por muitas décadas, por modelos de metodização que orientavam os processos de ensino e de aprendizagem escolares. Instaurou-se, assim, uma tradição na qual o ensino da leitura e da escrita envolvia [...] enfaticamente questões didáticas, ou seja, o *como ensinar*, a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras da criança *a quem ensinar*; o ensino da leitura e da escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática, subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTATTI, 2000, p. 8). Em meio a esse processo, o conceito de alfabetização passou a ser utilizado para designar o ensino da leitura e da escrita iniciais, o que pode ter contribuído com a consolidação de uma concepção restrita desse termo a um caráter estritamente técnico, preocupado, tão somente, com as formas de ensinar.

leitura na escola, lembro da gente ir na biblioteca trocar os livros, mas a gente não podia conversar, não podia falar, era aquele espaço de silêncio. E era aquela coisa muito rápida, olha o livro, pega qualquer um e volta para sala de aula (Professora Joana).

[...] da quinta a oitava eu fiz no colégio das irmãs, num internato. [...] tinha professores muito bons, pois já começaram a “fazer pensar”. No princípio, tive dificuldade no português, porque na zona rural a gente tinha poucas leituras, tinha pouco acesso aos recursos de leitura e de escrita, só tinha na época a revista Rainha ou a Bíblia. Então, as nossas leituras foram as palavras da professora, porque a gente não tinha cartilha, era ela quem passava no quadro [...]. Depois, na escola, tinha uma biblioteca enorme, enriquecida com muitos livros, a gente podia fazer retirada de material para leitura, para pesquisa, eu até então nunca tinha feito pesquisa, [...] tive muita dificuldade porque eu não sabia por onde começar e os professores, como eram daqui de Santa Maria, achavam que todo mundo tinha essa mesma vivência, e nós, na grande maioria, éramos da zona rural, do campo, não só eu, mas todos tivemos dificuldades (Professora Maria).

Os fatos narrados pelas professoras/colaboradoras deixam evidentes os sentidos e os significados atribuídos às vivências familiares e escolares vinculadas à aprendizagem de ler e de escrever, remontando lembranças que foram marcantes. Ao relembrar suas vivências, as professoras colocam-se em um processo de [re]significação das experiências de leitura e de escrita, recompondo os contextos de cultura escrita vivenciados em suas infâncias, de modo a elaborar novas compreensões sobre o modo como a cultura escrita deve estar presente em nossa sociedade⁴².

Nesse sentido, a capacidade de rememoração contribui significativamente, no sentido de estabelecer a atividade criadora, definida por Vygotski (2009, p. 11) como “[...] aquela em que se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta”.

A origem deste processo criador encontra-se na atividade reprodutora, a qual está intimamente ligada à memória e se constitui a partir da repetição de condutas já estabelecidas, bem como das marcas de experiências anteriores que contribuem com a adaptação do homem ao contexto no qual está inserido. Contudo,

⁴² É imprescindível que os professores se libertem das amarras de um ensino engessado em prescrições metodológicas, que restringem os usos da leitura e da escrita a objetivos especificamente escolares. Sua função primordial é viabilizar aos estudantes a inserção na cultura escrita em seu sentido amplo, reconhecendo seus usos e funções em uma sociedade em constante transformação, o que requer a reorganização contínua dos objetivos educacionais, correspondendo às demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

o cérebro humano não apenas armazena e reproduz a experiência acumulada, mas principalmente, recria elementos desta experiência, estabelecendo novos modos de agir. A imaginação constitui-se, portanto, como a base da atividade criadora, manifestando-se em todos os âmbitos da vida cultural do indivíduo e possibilitando a criação artística, científica e técnica.

Desse modo, quanto maior e mais diverso for o conjunto de experiências acumuladas pelo sujeito, mais rica será a sua imaginação e, conseqüentemente, a sua atividade criadora. “Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação” (Ibid, p. 25).

A relação entre imaginação e realidade é constituída, ainda, pelo aspecto emocional, manifesto por sentimentos traduzidos internamente em imagens e ideias que expressam o ânimo do sujeito em determinada situação. Esta relação é marcada pela reciprocidade entre imaginação e sentimento, ou seja, assim como os sentimentos influenciam a imaginação, a imaginação também influencia os sentimentos. A atividade criadora desenvolve-se, portanto, nessa relação orientada pelas emoções, em que os sentimentos são constantemente internalizados e reelaborados, servindo como suporte para a criação.

O processo de atividade criadora encerra-se, portanto, na capacidade do indivíduo de representar algo totalmente novo, sem qualquer relação com experiências anteriores ou correspondência com fatos ou objetos existentes, mas que passa a existir de forma concreta e a influenciar as relações com a realidade. “É quando temos diante de nós o círculo completo descrito pela imaginação que os dois fatores – intelectual e emocional – revelam-se igualmente necessários para o ato de criação. Tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” (Ibid, p. 30).

Nessa perspectiva, podemos considerar que as vivências narradas pelas professoras sobre situações de escolarização constituem-se como elementos relevantes de suas experiências infantis que hoje são lembradas, repercutindo nos modos de pensar e de agir frente às suas práticas escolares como docentes. Podemos inferir, então, que são elementos da experiência escolar dessas professoras que contribuem com a [re]significação dessas vivências e configuram processos de criação, nos quais os sujeitos passam a elaborar novos conhecimentos

pedagógicos⁴³. Desse modo, compartilhamos das ideias de Bolzan (2002, p. 61) ao afirmar que:

[...] a atividade criadora é indispensável para a construção do conhecimento pedagógico, pois é através da reorganização das experiências presentes e passadas que o indivíduo poderá transformar o conhecimento pedagógico atual em um novo conhecimento desta natureza.

Assim, os excertos narrativos que seguem indicam o processo de criação estabelecido à medida que, ao narrar suas vivências sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, apoiam-se em suas lembranças de infância e nos conhecimentos apropriados ao longo da formação docente, para elaborar novos modos de atuar como professoras, atribuindo maior sentido a suas práticas pedagógicas.

[...] lembro que ela [professora] trabalhava o alfabeto, trabalhava primeiro as vogais e cada um de nós fazia uma letra, e eu tinha o desejo de fazer uma das letras só que nunca fui escolhida para fazer e acho, pelas minhas conclusões hoje, que tive muita dificuldade no processo de alfabetização. Durante a minha adolescência, tinha uma leitura péssima em público e me envergonhava muito por causa disso, depois eu descobri que isso vinha de um problema de diagnóstico errado de visão [...]. Quando eu tive o diagnóstico correto minha leitura melhorou. Depois, pensando como que foi esse processo de alfabetização, eu acho que isso interferiu, tive muitos erros, escrevia com muitos erros, não gostava da leitura. Fui tomar gosto pela leitura depois já na prática pedagógica. Trabalho isso com os meus alunos hoje, tento incentivar neles o gosto, o querer, o se apaixonar pelo ler, pela leitura (Professora Carine).

Tenho, tenho lembrança daquelas cartilhas de construir o C – A, que dá CA, “Ivo viu a uva”. A minha professora de primeiro ano, na primeira série, não era nada acolhedora, era uma pessoa muito séria, rude, eu ainda estudava no tempo que o professor tinha domínio de sala através do medo, da força. Então, não é uma experiência muito agradável, não me serviu para dizer “*quero ser professora para ser diferente*”, nunca tive isso. Mas, com certeza, depois que eu entrei na graduação, eu enxerguei o lado que eu não queria para mim, com certeza (Professora Angélica).

[...] eu me lembro de que tinha medo de ler em voz alta, porque gaguejava, a professora me tirava da sala para tomar leitura. E isso me acompanhou durante toda minha vida formativa, tanto que grande já eu tinha medo de ler em voz alta. [...] E fui perder isso na graduação a partir das discussões, de quando eu comecei a entender como acontecia essa aprendizagem da construção da leitura e da escrita. [...] Então, eu sempre falo para as minhas alunas, no curso normal, e converso com as crianças sobre o quanto a gente tem que ter essa visão diferenciada de cada um, que cada um tem o seu ritmo, tem o seu tempo realmente e que a gente precisa respeitar isso. E tudo isso, todas essas

⁴³ De acordo com Bolzan (2002, p. 61-62) “o conhecimento pedagógico é um tipo de conhecimento que se caracteriza pelo saber teórico e conceitual, além do conhecimento dos esquemas práticos de ensino (estratégias pedagógicas, rotinas de funcionamentos das intervenções didáticas e os esquemas experienciais dos professores)”.

reflexões comecei a fazer dentro da graduação, então foi muito importante para mim também, tanto pessoalmente, quanto profissionalmente as vivências da graduação (Professora Aline).

Ao retomarmos o conceito de *produção de sentido*, lembramos que o compreendemos como um movimento de construção de si mesmo, a partir do qual o sujeito, ao reconhecer os significados sociais que permeiam suas atividades, irá [re]significá-los, atribuindo sentidos próprios as suas vivências. Desse modo, podemos considerar que este movimento está expresso nas narrativas das professoras, à medida que as vivências discentes são tomadas como elementos de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse caso, os sentidos atribuídos aos contextos vivenciados estão para além do significado social conferido a essas práticas, deixando evidente o caráter subjetivo dessa relação (VYGOTSKI, 2010, 2013).

Nessa perspectiva, o movimento de produção de sentido sobre a atividade docente constitui-se a partir de um processo de subjetivação das vivências discentes, no qual ocorre o reconhecimento de aspectos que compõem estas vivências e que alicerça as reflexões acerca dos modos de atuação docente, levando as professoras a pensarem sobre suas práticas pedagógicas, com base nas experiências positivas ou negativas que fizeram parte de sua escolarização. Nessa direção, é possível afirmar que:

Os significados e sentidos produzidos sobre e na profissão docente permeiam a trajetória pessoal e profissional de cada sujeito, iniciando-se nos primeiros contatos com o universo escolar por meio das experiências que vão sendo vivenciadas desde a educação infantil, ou mesmo, informalmente, ampliando-se e diversificando-se no decorrer da vida escolar. Os sentidos produzidos acerca da docência podem ser mobilizadores da produção de novos sentidos no decorrer dos processos formativos, especialmente, na formação inicial docente (BOLZAN, 2016a, p. 116).

Estas considerações estão expressas nas vozes das professoras ao discorrerem sobre suas vivências discentes ao longo do processo de formação acadêmica, indicando suas relações com os estudos sobre leitura e escrita durante este processo e a forma como foram produzindo sentidos sobre o trabalho com a alfabetização no decorrer de suas *vivências formativas*.

[...] o curso me constituiu como professora e me constitui ainda, porque as vezes eu estou dando uma aula, conversando de um jeito ou contando uma história para as crianças e eu lembro das minhas professoras da graduação, quando

elas estavam falando sobre aquilo ou contando histórias da época que elas foram professoras da educação básica. Então, eu tenho muito dessas professoras nesse meu pensar como professora e as disciplinas de processos⁴⁴ elas foram muito importantes, porque foi a partir delas que eu comecei a identificar minhas dificuldades lá na infância e começar a pensar nesse processo da aquisição da leitura e da escrita (Professora Aline).

[...] foi fundamental para mim a participação no projeto, por ter essa possibilidade de estar inserida lá e estar estudando, [...] porque, na época do grupo de pesquisa, nós íamos para o grupo, nós tínhamos reunião de estudo, discutíamos textos, trazíamos situações que tinham acontecido na escola e discutíamos com a professora. Quando ampliou o PIBID também, nós tínhamos reuniões, inclusive a professora que assumiu o PIBID não tinha experiência como alfabetizadora, pegou uma alfabetizadora e levou para nos ensinar e dar curso, conversar e falar (Professora Joana).

As narrativas das professoras Aline e Joana indicam diferentes espaços formativos proporcionados ao longo da graduação, nos quais tiveram a oportunidade de vivenciar discussões teóricas e práticas sobre leitura e escrita que as fizeram refletir sobre este processo, apropriando-se de conhecimentos acerca da alfabetização que as constituíram como professoras. Já para as docentes Angélica, Carine e Tarsila, as relações com os estudos de lectoescrita se estabeleceram de outros modos, evidenciando que não havia uma motivação específica⁴⁵ para esta aprendizagem durante a graduação.

Eu me lembro que, na graduação, essa parte para mim ficou pesada, porque eu tinha dificuldade de compreensão e tinha aquela cobrança dos trabalhos, as testagens e para mim ficou meio vago. Mas agora, na especialização, tive de novo a aula e foi muito bom, consegui me achar dentro dos estudos da graduação, que é um trabalho mais direcionado na especialização. Eu consegui compreender mais os ciclos, os processos das crianças, do alfabético, do silábico, do pré-silábico, isso para mim ficou mais claro agora na especialização (Professora Angélica).

Durante a formação no curso de Pedagogia eu também fugi da questão da alfabetização, porque tinha um boato que dizia assim: “quando tu passares em um concurso público a primeira série que vão te dar é um primeiro ano para ti alfabetizar”, e eu morria de medo. Então eu não estudava muito, não me dedicava muito nessa parte, porque não queria trabalhar com isso. Mas, depois, acabei sentido a necessidade de buscar entender e até hoje não entendo muito

⁴⁴ As disciplinas de Processos da leitura e da escrita I e II integram a matriz curricular dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria.

⁴⁵ Motivação específica refere-se a um motivo particular, determinado por necessidades originárias das vivências do sujeito no meio em que está inserido, para as quais busca desenvolver ações e operações que objetivam atender à atividade gerada nesse processo.

bem, gosto muito dos estudos de Emília Ferreiro, mas me sinto engatinhando nos estudos dela por não ter procurado antes (Professora Carine).

[...] as disciplinas sobre leitura e escrita, aprendizagem da leitura e escrita infantil foram mais das disciplinas propostas pelo curso, nada além daquilo ali, como não era meu foco no começo, minha ênfase eram outras coisas, eu lia outras coisas. [...] Eu até achava interessante, mas como sempre fazia muitas coisas, tinha bolsa e duas faculdades, tive que fazer escolhas, tinha que estar escolhendo de acordo com o meu tempo o que era [...] prioridade agora e estudar o que estou fazendo na bolsa de iniciação científica e o que a graduação está me solicitando. E depois, quando comecei a trabalhar, [...] parece que despertei para essa parte do ensino e aprendizagem mesmo, da escrita, da leitura na Educação Infantil e depois nos Anos Iniciais (Professora Tarsila).

Os excertos apresentados evidenciam o caráter objetivo da atividade que passou a ser constituída, ao longo das *vivências formativas* das professoras/colaboradoras deste estudo, ao depararem-se com necessidades geradas a partir da atuação profissional, que as levaram a [re]significar as aprendizagens desenvolvidas durante a formação inicial. Essas necessidades conduziram as docentes à busca de respostas aos seus anseios, levando-as a desenvolver novas atividades vinculadas aos conhecimentos sobre o trabalho com a leitura e a escrita iniciais.

Para a professora Angélica, o distanciamento dos estudos sobre a alfabetização foi gerado pela própria dificuldade de compreensão, referente aos processos de construção da leitura e de escrita durante a formação inicial, os quais foram retomados ao longo da formação continuada, quando pôde atribuir sentido a esses estudos, uma vez que havia a possibilidade de contextualizá-los a partir de sua prática docente. Quanto à professora Carine, a falta de motivação para os estudos sobre a lectoescrita deveu-se, principalmente, por sentir-se insegura quanto à possibilidade de assumir a responsabilidade de alfabetizar. Contudo, ao envolver-se na atividade docente em contextos de alfabetização, passou a sentir a necessidade de compreender esses estudos. Já a professora Tarsila indicou, claramente, que suas necessidades ao longo da graduação a encaminhavam a outros estudos, devido às demandas das disciplinas que cursava e das exigências de seu trabalho como bolsista de iniciação científica. Entretanto, ao inserir-se na prática, suas necessidades e motivações transformaram-se, levando-a a

desenvolver novas atividades direcionadas à compreensão sobre os processos de leitura e de escrita.

Ao recorrermos aos estudos de Leontiev (1984) sobre o conceito de *atividade*, reconhecemos que ela é essencialmente social, ou seja, decorre de condições concretas estabelecidas entre os homens ou com o mundo objetivo no qual está inserida. Nesse sentido, as atividades serão desenvolvidas em meio a estas relações, de acordo com as vivências do sujeito na realidade que o circunda. “Se sobrentiende que la actividad de cada hombre depende, además, de su lugar en la sociedad, de las condiciones que te tocan en suerte y de cómo se va conformando en circunstancias individuales que son únicas”⁴⁶ (IBID, p. 67).

A partir dessas circunstâncias, as necessidades passam a ser orientadoras e reguladoras da atividade humana. Contudo, apenas cumprirão esta função se forem objetivas. Assim, as atividades direcionadas a uma realidade objetiva passam a se transformar em processos psíquicos, conduzindo-os à subjetividade. Este processo denominado de interiorização indica que a atividade exterior desloca-se ao plano da consciência, tornando-se uma atividade interna.

Desse modo, cabe compreendermos que o objeto da atividade é o que irá conferir a sua orientação dessa atividade, ou seja, o objeto da atividade é o seu motivo. Assim, para Leontiev (1984), o conceito de *atividade* está intrinsecamente associado ao conceito de motivo, não existindo atividade sem um motivo que a impulse. E ainda, “lo fundamental es que detrás del motivo está siempre la necesidad, que aquél responde siempre a una u outra necesidad”⁴⁷ (p. 82).

De posse desse entendimento, é possível considerarmos que a produção da atividade docente percorre trajetórias determinadas por necessidades e motivações que impulsionam os processos formativos, a partir dos quais as professoras passam a construir suas identidades profissionais (MARCELO GARCIA, 2009). Estes percursos são elucidados na apresentação do próximo elemento categorial, *vivências profissionais*.

As vivências profissionais, segundo elemento categorial desta dimensão, indicam *vivências formativas* constituídas ao longo da trajetória profissional, que

⁴⁶ Tradução nossa: Entende-se que a atividade de cada homem depende, também, de seu lugar na sociedade, das condições que o toque de sorte e de como vai se formando em circunstâncias individuais que são únicas.

⁴⁷ Tradução nossa: o fundamental é que detrás do motivo está sempre a necessidade, que aquele responde sempre uma ou outra necessidade.

revelam a busca pessoal por aprimoramento e/ou o atendimento às demandas das ações de formação inicial e continuada. Nesse processo, algumas experiências são subjetivadas, de acordo com as necessidades e motivações docentes, constituindo-se em vivências profissionais.

Dentre as vivências direcionadas ao processo de formação inicial, as professoras referem-se às necessidades e às motivações que as conduziram à escolha pelo curso de Pedagogia. Assim expressam:

[...] eu acho que foi mais em função dos meus filhos, de ter outra perspectiva, outro olhar sobre a educação deles, de conseguir me inteirar mais, de ser mais ativa, porque eu ia às reuniões escolares e ouvia falar dessa metodologia de Piaget, da nossa metodologia de Vygotsky e ficava pensando: “*quem são essas pessoas?*” e onde está isso para poder chegar e dizer: “*não, a metodologia de vocês não é essa*”. Eu ficava meio perdida e me sentia muito afastada desse processo tão importante na vida dos meus filhos, eu acho que foi mais por eles mesmo. E realmente, quando eu ingressei na pedagogia, foi um universo aberto e eu consegui enxergar o processo deles com muito mais significado e, até a hoje, a especialização me ajuda muito com os dois (Professora Angélica).

[...] a minha mãe é professora e eu a acompanhei [...] no seu percurso formativo e isso me influenciou também. [...] Tenho uma tia professora, também, que acompanhei o percurso formativo dela e daí mais essa minha vivência na escola. [...] Esse mundo dentro da formação docente me fez ir para essa área também e por acreditar na educação, [...] para tu conseguires fazer a diferença, [...] por exemplo, eu passei por essas dificuldades, e auxiliar outras crianças que não passem por essa dificuldade, auxiliar na formação de professores para um mundo que acredito, para a educação que acredito, eu acho que um dos motivos foi esse também, querer fazer a diferença, querer fazer diferente e ver essa possibilidade na pedagogia e na educação (Professora Aline).

[...] me formei no técnico em enfermagem, não quis seguir a profissão, casei, tive meu filho, fiquei em casa, mas, desde os dezesseis anos, eu trabalhava na igreja dando aula para as crianças. E quando o meu marido chegou em casa e disse “escuta, você não quer voltar a estudar?”, porque eu tinha parado de trabalhar quando meu filho nasceu, [...] e eu: “mas o que eu vou fazer?”, “vai ser professora, tu gostas tanto disso, tu fazes isso de graça, vai estudar”. Então [...] eu fiz pré-vestibular dois semestres para fazer e para passar e passei, eu já sabia exatamente o que eu queria. Então, entrei no curso muito focada, queria ser uma boa professora, era aquilo que eu queria fazer e, então, era aquilo que queria estudar (Professora Joana).

[...] eu terminei o ensino médio e fiz o magistério no colégio C., fiz em um ano e meio e dentro das didáticas, foi uma coisa muito legal, que me encontrei e que tive certeza do que eu queria fazer, que era: preparar aulas, usar dinâmicas diferentes. A gente fez bastante com o professor JR. de estudos sociais, eu amava porque ele era um professor muito diferente, [...] e com a profe de matemática também, a professora C. Foram esses os professores que realmente me deram essa certeza, porque quando fui para fazer o magistério fui porque a minha tia me disse “*ah, vai, faz porque é bom*” [...]. Apesar de lá na infância eu

ter brincado muito de professora, [...] mas pelas vivências que eu tive do “dá lá, toma cá”, aquilo já tinha ficado um pouco para trás e quem reacendeu essa chama, que tinha ficado, essa brasinha adormecida, foi o professor JR, a professora C. [...] (Professora Maria).

Como podemos observar, nos excertos narrativos das docentes, a opção pelo curso de Pedagogia é determinada por um conjunto de vivências pessoais, ligadas aos contextos familiares e escolares dos quais fizeram ou fazem parte. São narrativas que expressam motivações geradas a partir do contato das professoras com diferentes realidades educativas, seja como mãe, seja filha, professora ou estudante. Todas essas vivências, promovidas sob diferentes perspectivas, levaram as docentes a definir sua escolha profissional.

Já para as professoras Clara e Tarsila a escolha pela Pedagogia ocorreu em meio a dúvidas quanto à afinidade em relação ao curso, mas, em ambos os casos, havia motivações específicas que as levaram a acreditar que os estudos da educação dariam conta dos seus interesses particulares.

Na realidade, eu tinha muitas dúvidas entre várias áreas, mas uma coisa que sempre pensei era algo relacionado à criança, porque eu sempre fui de cuidar do vizinho menor, cuidar do filho da fulana, mas não só cuidar, [...] eu sentava para jogar, para montar coisas, para ler histórias, para toda essa parte mais educativa. Eu estava um pouco perdida do ensino médio, não sabia o que fazer e aí fiz aqueles testes vocacionais com uma psicóloga, conversei com ela e ela me perguntou, “tu nunca pensaste?”. É na verdade nunca tinha pensado, aí em um primeiro momento achei que não, pela desvalorização, [...] mas daí eu acabei optando pela Pedagogia por achar que, na verdade, se a gente gosta daquilo que faz se torna bem sucedido [...] (Professora Clara).

[...] muita gente fala que escolheu, sempre teve o sonho de ser professora, sempre gostou de criança. Comigo isso não foi assim, eu gostava de estudar, sempre gostei muito de ler. Desde pequena, tive muitos livros, assim, mas não foi uma coisa que eu sempre quis escolher essa profissão de professora. Foi uma coisa que surgiu quando eu terminei o ensino médio, foi meio que uma escolha aleatória pelo PEIES e eu acabei passando, e nunca foi aquela coisa, ah eu amo crianças, nunca tive essa idealização. [...] Como eu falei, sempre gostei muito de ler. Até quando fui escolher o curso [...] pensei em Psicologia que é outra área que exige bastante leitura, também (Professora Tarsila).

Observamos, dentre as narrativas das professoras/colaboradoras, diferentes necessidades e motivações que as encaminharam à opção pelo curso de Pedagogia. O que está implícito em algumas falas é a forte influência dos contextos familiares na tomada de decisão sobre a escolha profissional. Seja pela necessidade de dar conta de uma demanda particular de entendimento sobre a educação dos

filhos, como aconteceu com a professora Angélica, seja pelas próprias vivências de infância que despertam o interesse pela docência, como no caso da professora Aline, ou pelo incentivo de familiares para a busca de uma profissionalização, como ocorre com as professoras Joana e Maria.

Em todas essas situações, fica evidente que estas necessidades e motivações impulsionaram as escolhas das professoras quanto ao seu futuro profissional. Notamos, também, nas narrativas das professoras Clara e Tarsila, que, apesar das incertezas que permearam a escolha profissional, suas motivações acabaram por influenciar esta decisão.

Ao tomarmos como base os estudos de Tardif (2014), passamos a reconhecer a grande influência das vivências pessoais em contextos familiares e escolares na escolha e no desenvolvimento da profissão. As relações estabelecidas nesses contextos constituirão os saberes experienciais dos professores, os quais serão reorganizados, repercutindo na prática docente. Assim, podemos reconhecer, nas falas das colaboradoras, mesmo com suas idiossincrasias, que há em comum o fato de todas relatarem aspectos de suas vivências pessoais como motivadores da escolha profissional. Com isso, é possível considerarmos que:

[...] a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático (TARDIF, 2014, p. 73).

O aspecto das vivências pessoais é um dos indicadores que nos leva a compreender que o processo de formação possui uma dimensão pessoal, ou seja, o indivíduo é considerado responsável pela ativação e desenvolvimento de seu processo formativo. Por essa razão, consideramos a ação autoformativa estabelecida nesse processo, como desencadeadora das ações de interformação, as quais encaminham os sujeitos a escolhas de contextos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999).

Nesse sentido, é possível compreender que a formação docente se caracteriza como um processo de *construção identitária*, em que o sujeito vai se constituindo a partir das suas vivências, de suas histórias e de suas relações, compondo sentidos e significados que permitem reconhecer a si mesmo e ao outro. Um processo que se constitui, tanto da singularidade de cada indivíduo, nas suas

vivências particulares e em suas peculiaridades, quanto das relações sociais, marcadas por intercâmbios entre sujeitos que representam identidades individuais, mas também coletivas (BAKHTIN, 2010c).

Ao longo desse processo, a identidade docente se estabelece, trazendo consigo as marcas de histórias vividas em contextos escolares, familiares e profissionais. Trata-se de uma construção contínua e progressiva, que determinará os modos de aprender a ser professor. Nas palavras de Marcelo Garcia (2009, p. 112):

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Durante o desenvolvimento da identidade docente, os percursos formativos vão sendo definidos e trazem consigo múltiplas vivências que engendram necessidades e motivações, as quais passam a ser orientadoras das escolhas que o sujeito realiza ao longo da formação inicial e continuada. Trata-se de um processo que abarca ações auto e interformativas, uma vez que são constituídas por motivações específicas que direcionam os modos de ser e de agir na formação, bem como por ações coletivas que são ativadas pelo sujeito na busca por compartilhar aprendizagens que contribuirão com seu desenvolvimento profissional.

Assim, passamos a reconhecer, dentre as narrativas docentes, as *vivências profissionais* que direcionaram as professoras ao aprofundamento de estudos sobre leitura e escrita e à inserção nesta área após a formação inicial. Os excertos que seguem indicam que as vivências das professoras, em atividades curriculares e extracurriculares do curso de Pedagogia, as motivou à busca de outros conhecimentos acerca do trabalho com a alfabetização.

[...] eu acho que o primeiro deles na formação foi a questão da participação no projeto, isso já me encaminhou para questão do TCC, para depois, futuramente da pós-graduação, trabalhar nesse sentido da leitura e da escrita, depois com as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, [...]. Então, acho que esse já foi o primeiro passo para eu trabalhar mais nesta área (Professora Clara).

Propriamente dito, concretizado foi acontecer na docência, primeiro no estágio que fiz, o estágio em um segundo ano. O estágio foi o primeiro momento em que eu fui exigida, digamos assim, a ter aqueles conhecimentos sobre a aquisição da

leitura e da escrita que a gente estudou lá nas disciplinas. Que eu acho, pensando no curso, acredito que essas disciplinas de processos [...] tinham que ter durante todo o curso, todo o curso, assim como linguagem para a educação infantil [...] e para os anos iniciais também, era uma discussão que tinha que permear todo curso. Talvez isso tenha me feito falta, por serem só duas disciplinas e ter tanta coisa para a gente estudar, tanta coisa para saber, tantos autores diferentes (Professora Aline).

[...] Eu acho que as coisas que aprendi no curso [...] que nos primeiros anos eu não entendia para que servia tudo aquilo, hoje eu consigo entender que aquele conhecimento é importante, porque hoje eu preciso saber como fazer [...]. Mas eu acho que a participação em grupo de pesquisa, a questão do estudo, a minha maturidade quando entrei na universidade, [...] o sonho da graduação que era trabalhar com primeiro ano, eu acho que tudo isso contribuiu. E continuo pesquisando e continuo estudando e lendo e procurando de que maneira posso melhorar sempre, como posso trabalhar a leitura e a escrita de uma maneira mais prazerosa para criança sem criar comparativos. [...] (Professora Joana).

Já no caso da professora Maria a motivação pelos estudos vinculados à área da leitura e da escrita surgiu com a própria prática, no contato com seus pares, uma vez que sua graduação era direcionada para estudos de outra área. A necessidade do aprimoramento de sua prática na área de alfabetização orientou sua formação continuada aos estudos sobre leitura e escrita, como é possível evidenciarmos na seguinte narrativa:

A minha graduação também não foi voltada à parte do ser professor, era para administrar uma escola, eu fiz administração escolar [...] aprendi só leis, leis, leis. Claro, tenho o conhecimento de que a gente precisa das leis, mas o ser professor mesmo, por isso que eu digo que fui aprendendo com o tempo, com colegas, com as estagiárias, com as leituras e me envolvendo nos grupos, porque se dependesse do curso da minha graduação, jamais seria professora. [...] Depois que iniciei na alfabetização, [...] busquei vários cursos na área de alfabetização. Tinha o desejo de aprender de fazer diferente, não queria realizar a prática de qualquer maneira. [...] Todos os cursos de formação que eram oferecidos pelo município eu participava (Professora Maria).

Evidenciamos, ainda, nos seguintes excertos narrativos, que a motivação para os estudos sobre a alfabetização surgiu para as professoras ao longo das formações de pós-graduação, uma vez que elas já estavam inseridas na docência, o que as fez atribuir maior relevância aos conhecimentos sobre leitura e escrita.

[...] teve a disciplina na pós-graduação com a professora Sonia Moogen. Ela traz muito essa questão das dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e a escrita, então essa foi a primeira que me despertou o querer. Depois com o PNAIC⁴⁸ com essa questão de formação e com o grupo mesmo do Cultura,

⁴⁸ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído pela Portaria nº 867 em 04 de julho de 2012, a partir do qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais,

esses são os três pontos que marcam essa minha trajetória docente nessa busca de conhecimento sobre a leitura e a escrita. E parece que um curso, uma fala vai casando com a outra, dando um sentido cada vez maior (Professora Carine).

E antes eu não me via muito, não me via nada de alfabetizadora, achava que no terceiro ano eu já pegava as crianças alfabetizadas, para corrigir mais a parte ortográfica delas. E, na especialização, também me vi no papel de alfabetizadora, a professora da especialização me colocou nesse papel e vi que era verdade, que a gente pega crianças de níveis diferentes no terceiro ano, tem sim as que já estão alfabetizadas, mas há aquelas que têm ainda uma construção a ser feita (Professora Angélica).

[...] durante 5, 6 anos de graduação, contando as duas que eu fiz, eu sempre estudava o ensino superior e a minha proposta inicial no TCC tinha sido formação de professores, e a ideia, a proposta da orientadora, era dar continuidade para aquele tema durante o mestrado. Mas daí como eu me inseri e comecei a trabalhar outros interesses, aquilo para mim era e é muito importante a formação de professores, mas aquilo já não era o principal. Então eu redimensionei toda a minha ideia, o meu projeto de mestrado para questões voltadas para a leitura e a escrita. Então, peguei a formação de professores que era algo que eu já trabalhava e eu já gostava e peguei algo novo que era a alfabetização (Professora Tarsila).

Podemos observar, no conjunto de narrativas apresentadas, que o interesse pelos estudos direcionados à área da alfabetização emerge, principalmente, a partir de necessidades geradas no contato com a prática docente em diferentes momentos, seja na formação inicial, por meio da inserção em projetos e estágios curriculares, como ilustram as narrativas das professoras Clara, Aline e Joana, seja ao longo da formação continuada e em serviço, como expressam as professoras Carine, Angélica, Tarsila e Maria.

Evidenciamos que, em ambas as situações, a partir do contato com a prática alfabetizadora, as professoras passam a envolver-se em um movimento de *produção de sentido* sobre os conhecimentos vinculados a este campo de atuação, por meio das próprias vivências de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, gerando a necessidade de aprofundamento dos estudos nessa área. Ao tomarmos como base os estudos de Leontiev (1978) acerca do conceito de sentido, podemos considerar que o movimento que se estabelece parte de um processo consciente, impulsionado pelo motivo da atividade e direcionado a um objetivo preciso. Este processo é determinado pelas relações que cada sujeito estabelece com a atividade

distrital e municipais de educação firmam o compromisso, estabelecido no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, até os oito anos de idade.

que desenvolve, com base nas suas vivências e na forma como irá subjetivar o conteúdo da sua aprendizagem.

Os excertos narrativos analisados indicam os diferentes modos como as professoras passaram a produzir sentido sobre as atividades desenvolvidas a partir das relações que estabeleceram com a prática docente, o que as motivaram a construção de novos conhecimentos sobre o seu campo de atuação. Reconhecemos, portanto, o caráter autoformativo destas situações de aprendizagem docente, o qual se expressa pela consciência do inacabamento e pela busca constante de experiências formativas que possam atender às necessidades e aos desafios da profissão (BOLZAN, 2016a).

Nessa direção, aparecem, ainda, dentre as falas das professoras, colocações que indicam ações heteroformativas, as quais são concebidas como processos necessários, mas insuficientes para dar conta das demandas formativas direcionadas à docência alfabetizadora. Assim expressam as colaboradoras, referindo-se às formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

[...] mais um cumprir horário e receber a bolsa e quando tem que apresentar alguma coisa, tu tens que produzir alguma coisa para apresentar. [...] É uma tarefa que tu tens que cumprir e, se está no planejamento que são 10 tarefas, a gente faz duas e manda duas e as outras oito diz que foi feito e nada foi feito. E tu não podes reclamar, porque tu és minoria dentro do grupo, como que tu vais reclamar? [...] Sempre existe uma desculpa para não ler o material e para não discutir o material, e a formadora em si não tem domínio nenhum daquele material [...]. Não existem dúvidas, porque se tu não leste, se tu não estudaste, tu não vais formar uma opinião sobre o assunto, naquele momento em que é falado é muito rápido. Lamentavelmente, é uma coisa que poderia ser aproveitada, mas não é (Professora Joana).

Participo do PNAIC (risos). [...] como processo formativo eu acho que é muito confuso, muito baseado só em atividades e entregar e registrar do que propriamente em discutir e refletir sobre alguma coisa, “ah, faz isso, faz aquilo, faz aquele outro”. Para mim não foi nem um pouco significativo. [Falta] organização e objetivo. [...]. É falta de planejamento talvez, ou as pessoas não entendem o que ele tem por objetivo [...]. Seria muito melhor e mais rico talvez, cada um escolher a sua história, faz essa sequência didática e apresenta, porque ninguém apresenta, todo mundo entrega. Então, eu não sei o que tu fizeste, tu não sabes o que a outra fez (Professora Clara).

[...] teve o Pacto que eu tive que participar e ainda participo, que é uma proposta do governo para os professores que atuam no ciclo de alfabetização. Então, as minhas experiências nos primeiros anos do Pacto não foram muito positivas, porque eu achei que era uma formação meio frágil. A professora que era a nossa formadora não tinha muito conhecimento, não tinha uma dinâmica de grupo

muito boa, aí os colegas também não participavam. Mas a leitura, os materiais de leitura, de estudo e os jogos que vieram foram muito bons, então aquilo também me mobilizou a pensar a minha prática como alfabetizadora (Professora Tarsila).

Eu sempre fui motivada, eu sempre gostei das atividades [do PNAIC], só achei a forma como foi colocada, às vezes, muito corrida, tu não podias explorar muito. O trabalho em si, a proposta era riquíssima, mas eu acho que ela não foi bem aproveitada, a gente não conseguiu tirar todo o proveito pela extensão do programa ter muitas coisas a se fazer em tão pouco tempo. Realizar as atividades práticas e dar uma devolutiva da atividade, não vi como algo pesado, um compromisso formal para dar uma resposta a SMED⁴⁹ ou aos coordenadores do PNAIC. Era para mim mesma. Vi o PNAIC como uma formação de qualidade, só acrescentou na minha vida, na prática docente, nas minhas leituras e na aprendizagem dos estudantes (Professora Maria).

[...] o PNAIC é muito válido porque, querendo ou não, ele é um espaço constituído para essa discussão que não se tem dentro das escolas, por mais que ele é fora do horário da escola, que eu acho que não deveria ser, porque faz parte. [...] Pelo que percebi, cada grupo teve uma vivência diferente, a do meu grupo foi meio afastada [...] não era aberto para discussão e isso eu senti falta, de poder discutir, aprofundar, compartilhar e não teve isso. Mas ele é válido porque ele traz ideias novas, eu percebi que àquelas professoras que estavam mais acomodadas deu um ânimo um pouco maior para fazer algumas atividades diferentes, de trabalhar mais com a literatura infantil que, até então, não trabalhava. Então, ele ajuda, mas com certeza poderia ser mais qualificado (Professora Aline).

Apesar do reconhecimento quanto à validade e a relevância da proposta implementada pelo PNAIC e da implicação das professoras em suas atividades formativas, evidenciamos, nas narrativas, o descontentamento em relação aos modos de organização desta proposta, os quais, segundo as professoras, acabam por minimizar o potencial de formação do curso desenvolvido. Este tipo de organização configura, portanto, o carácter heteroformativo dessa ação, uma vez que se constitui como uma atividade externa, que nem sempre considera as necessidades e demandas do grupo de professores, acarretando no descomprometimento de muitos docentes em relação a esta formação. Por essa razão, é imprescindível considerar que:

[...] iniciativas formativas não podem estar desvinculadas de ações autoformativas decorrentes de uma necessidade conscientemente constatada pelos próprios docentes. O assessoramento, quando feito por membros externos, precisa levar em conta as questões e ansiedades formativas próprias a um determinado grupo de professores, não sendo consequentemente genérico a toda situação de formação (ISAIA, 2006, p. 352).

⁴⁹ SMED – Secretaria Municipal de Educação

Partimos, por isso, do pressuposto de que as ações formativas só produzirão sentidos e significados quando apropriadas pelos professores a partir de suas necessidades e interesses. Isso indica que o professor precisa estar implicado na atividade formativa, estabelecendo relações e conexões entre as discussões teóricas e a realidade que vivencia cotidianamente em sua sala de aula.

Contudo, a consolidação de ações auto e interformativas, no ambiente escolar, ainda é um desafio que as professoras enfrentam, uma vez que nem sempre contam com o apoio suficiente para estabelecer relações de compartilhamento entre seus pares. Assim expressam as professoras ao relatarem, na reunião de estudos, os desafios que enfrentam para consolidar processos formativos compartilhados no espaço escolar:

[...] a SMED, este ano, colocou nove dias letivos a mais, para que as reuniões sejam feitas separadas uma vez no mês, a fim de que a escola toda faça essa reflexão, faça estudo, tudo que precisa ser resolvido dentro de uma escola seja pensado em apenas um dia do mês. Como a minha escola funciona três turnos ela para o dia todo, manhã, tarde e noite, discutindo ou trabalhando temas importantes. E o resto, quando a gente precisa, se discute na hora do recreio, na entrada, ou a supervisão/direção vai nos corredores de sala em sala. E o trabalho de toda a equipe fica comprometido. E discussão, que é bom, entre os colegas, não existe (Professora Maria).

[...] às vezes, quando tem esse espaço [de formação continuada] não é aproveitado. O ano passado foram reelaborados os planos de estudo e eu perguntei: quem é que vai olhar o que saiu do primeiro, com o do segundo? Quando é que vamos dar essa olhada? Eu elaborei o do primeiro, ela elaborou o do quarto. Se o ano que vem ela vai ou não estar no segundo, problema é dela, ela elaborou o do quarto e ela vai trabalhar o que a do segundo colocou. E agora se deram conta que nós precisamos discutir. Aí faz duas semanas que a gente tenta discutir, e na próxima não tem de novo e vai remarcando (Professora Joana).

(Reunião 3 do grupo de estudos)

Observamos, nas narrativas das professoras Maria e Joana, que a organização da formação continuada, no espaço escolar, esbarra em entraves institucionais que pouco ou nada contribuem com a produção do movimento de *aprendizagem compartilhada* entre os professores. Constatamos, assim, que a instituição escolar ainda é marcada pela cultura do isolamento e do individualismo, uma vez que sua estrutura e organização não favorecem a promoção de atividades colaborativas, tampouco de interlocução entre os professores.

Ao contrário, a manutenção dessas situações e estruturas legitimam e facilitam a continuação de um trabalho isolado, no qual os professores não necessitam tratar com os demais, exceto nos processos burocráticos. Não existe diálogo sobre o que acontece e a troca é fictícia (IMBERNÓN, 2010, p. 68).

Nessa perspectiva, os excertos narrativos a seguir indicam as necessidades geradas entre as professoras no sentido de buscar outros processos formativos, para além daqueles disponibilizados pelos cursos de formação inicial e continuada, ou das tentativas de formação no espaço escolar, visando atender às demandas provenientes de situações vivenciadas em suas práticas docentes.

[...] eu busquei foi mais aqui no grupo, no projeto, e depois foi mais nas questões do PNAIC, [...] eu não sei que outras estratégias seriam possíveis, na realidade seriam casos de serem avaliadas por alguém mais adequado, [...] porque a gente tenta todas as intervenções que conhece e, mesmo assim, claro, há um avanço, mas muito lento (Professora Clara).

Durante todo mestrado eu me aprofundi mais nas questões da alfabetização, também fiz a docência orientada com a professora D. e com a professora A. nas disciplinas de alfabetização, de processos da leitura e da escrita. Então, foram vários eventos que me auxiliaram e como é algo que me incomoda bastante tem me instigado a buscar, a fazer leituras, tanto que não me afastei do grupo e levar também as coisas que eu tenho aprendido aqui para discutir com as minhas colegas na escola, isso também tem movimentado, tem mobilizado (Professora Tarsila).

[...] o tempo de formação do PNAIC, por mais quantidade de horas que se tinha, me parecia insuficiente [...]. Então eu quis aprofundar isso para cumprir o objetivo que é fazer o possível para essa criança concluir a sua alfabetização nesse final de primeiro ciclo. E quando eu entrei na escola eu comecei a me deparar com muitas dificuldades de aprendizagem dos alunos, que, pelos estudos que eu tinha até o momento, me pareciam dificuldades transitórias devido às metodologias anteriores utilizadas. Então, eu precisava buscar alternativas metodológicas [...], eu fui buscando entender mais, conhecer mais para buscar alternativas para fazer com que aquele aluno que não estava conseguindo concluir esse processo de leitura e escrita, concluísse (Professora Carine).

Eu testei esse ano trabalhar todos juntos, trabalhar em U, trabalhar em classes separadas, trabalhar em duplas, trabalhar em trios, trabalhar com o sistema de monitor, trabalhar em dois grupos pré-silábico e silábico, silábico-alfabético e alfabético, para que o alfabético não prejudicasse o pré-silábico, depois fui trocando, fui mexendo. Então, vou fazendo experiências, mas vou fazendo experiências a partir do momento em que discuto, a partir do momento em que digo. Quando cheguei e falei que tinha esses dois grupos, tu fostes uma pessoa que me perguntou da questão do conflito que era importante, aí eu pensei: “é verdade”, talvez por eles estarem em níveis tão próximos, eles possam se ajudar, mas não existe o conflito tão grande, então talvez eu precise mexer nisso, só que, para fazer isso, eu preciso estar estudando (Professora Joana).

[...] eu não tinha essa noção e fui adquirindo com a experiência, com os cursos, com as conversas, com as colegas mais experientes que eu. Sempre gostei muito de conversar; eu acredito muito que a gente aprende com pessoas que tem mais vivências e também fazendo leituras. Anos mais tarde, comecei participar dos projetos da Universidade Federal de Santa Maria, nos quais contei com estagiárias que proporcionaram aprendizado e atualização [...]. E isso foi me trazendo à consciência do que era colocar os alunos a interagirem mais uns com os outros, trabalhar de forma mais compartilhada nos grupos. Mas não foi assim de uma hora para outra ou de um ano para outro, foi uma longa caminhada até essa tomada de consciência, que veio a beneficiar não só os alunos, como para mim, como educadora (Professora Maria).

E a importância que tem do professor ter esse espaço de formação, de poder estudar, de poder ouvir outras professoras, trocar ideias e vivências é muito importante e que a gente não tem constituído isso na escola, tu tens que buscar fora, a gente não tem na escola (Professora Aline).

As narrativas apresentadas indicam que a aprendizagem docente se constitui, tanto por meio de ações autoformativas, quanto interformativas, uma vez que envolve o sujeito e as suas relações com o objeto de conhecimento, na busca por compreender e atender às necessidades geradas pela prática, assim como às interações que estabelece com outros sujeitos, que compartilham de seus anseios e/ou que contribuem com reflexões acerca das demandas que envolvem os fazeres docentes. São colocações que expressam a relevância da aprendizagem contínua e do compartilhamento de saberes como via de desenvolvimento profissional, as quais elucidam, também, as estratégias utilizadas pelas professoras com o objetivo de aprender sobre a docência.

Dentre estas falas encontramos, ainda, as colocações das professoras Tarsila e Aline, que compartilham uma *vivência formativa* no espaço escolar, por serem colegas na mesma instituição e, ao compartilharem do mesmo interesse, buscaram desenvolver uma proposta de trabalho diversificado e colaborativo, envolvendo suas turmas de alfabetização. Suas narrativas indicam o percurso construído coletivamente na tentativa de atender às demandas do trabalho pedagógico, o qual passou a compor uma dimensão formativa em âmbito escolar.

[...] logo que entrei na escola, no primeiro ano, já me aproximei de algumas colegas, depois, no segundo, a gente já tinha muitas ideias, a gente pensou e colocou em prática a constituição do projeto que mobilizou bastante a escola e se constituiu como uma formação permanente para nós [...]. A gente tem o projeto escrito e um dos itens é a questão da formação de professores, a gente busca olhar para as crianças, mas também para a nossa formação, porque é um espaço onde a gente consegue compartilhar, onde a gente tem ensino colaborativo entre nós, onde a gente estuda [...]. Então, a gente traz esse

enriquecimento escolar olhando para a alfabetização também, para as crianças que têm mais dificuldade porque eles vão estudar temas que eles têm interesse. A parte de alfabetização eu tinha mais conhecimento, mas a parte de enriquecimento escolar não, depende do autor. Então tudo isso eu tive que estudar, tive que ler, a gente discute. [...] É um espaço realmente de formação onde tenho essa oportunidade de fortalecer com as minhas colegas dentro da escola, de estar aprendendo, de estar vendo diferentes olhares sobre as situações (Professora Tarsila).

[...] tanto a participação no Cultura como a criação do PLIN⁵⁰ são eventos que eu fui em busca e que a gente foi em busca coletivamente para qualificar o pensar sobre a leitura e a escrita [...] aí entra o trabalho colaborativo, se nós conseguíssemos formar um grupo de trabalho do primeiro ciclo, onde as professoras tivessem espaço para estudar e conversar juntas, talvez a gente conseguisse sanar esses problemas. A gente tem notado no PLIN isso, não é mais o aluno da prof^a C., é o aluno do ciclo de alfabetização, é o aluno do PLIN. Então, a responsabilidade deixa de ser de uma professora, o aluno deixa de ser de um professor para ser de todas as professoras daquele ciclo, daquele projeto (Professora Aline).

Esse conjunto de narrativas expressa a produção do movimento de *aprendizagem compartilhada*, no qual há a evidência da necessidade das professoras desenvolverem ações e interações com outros sujeitos de modo a qualificar sua atividade docente. Nesse processo, o compartilhamento de conhecimentos pedagógicos favorece a construção ou reconstrução dos saberes teórico/práticos, repercutindo sobre o desenvolvimento da *atividade de estudo* do professor, bem como sobre práticas docentes (BOLZAN, 2002).

Observamos, ainda, nas vozes das professoras Aline e Tarsila, em momentos de diálogo no grupo de estudos, a forma como se organizaram para promover na escola o projeto PLIN, constituindo um espaço de compartilhamento, por meio do qual elas têm conquistado o reconhecimento da equipe escolar e a adesão de outras colegas. Desse modo, ampliaram as possibilidades de promover ações de incentivo ao trabalho colaborativo, não apenas entre os estudantes, mas também entre as professoras participantes do projeto. Assim expressam:

[...] foi feito um convite. Quais os professores que gostariam de participar. Além dos professores dos terceiros anos que já faziam o ano passado foram duas professoras de dois segundos anos que mostraram interesse. E daí nós fomos

⁵⁰ Projeto PLIN: proposta de enriquecimento escolar organizada em uma escola estadual do município de Santa Maria com turmas de segundo e terceiro anos do ciclo de alfabetização. Segundo as professoras responsáveis pelo projeto, um dos objetivos desta proposta era desenvolver atividades a partir de temas de interesse das crianças, favorecendo a construção do processo de leitura e escrita.

liberadas da reunião de avisos da escola para fazer o estudo, a organização e o planejamento do projeto (Professora Aline).

Foi uma conquista nossa, que a gente não tinha o ano passado. O ano passado a gente ia conversando e se organizando. Esse ano a gente conseguiu um horário, um espaço específico [...] e outra coisa interessante, rica, são as nossas discussões, porque nós estamos dialogando com as professoras do segundo e não é mais o meu aluno, o aluno do segundo, o aluno da Aline (Professora Tarsila).

[...] são os nossos alunos, então as discussões entre nós professoras tem sido muito mais ricas e mais comprometidas, porque a gente sente isso. Antes, eu pelo menos, me sentia muito solitária e muito responsável, ah é meu aluno. Hoje em dia essa responsabilidade é diluída entre nós todas, porque todas nós conhecemos os alunos. Então é nosso aluno, não meu [...]. São nossas turmas, nossos alunos (Professora Aline).

(Reunião 4 do grupo de estudos)

Estes contextos e situações configuram-se, portanto, como estímulos auxiliares capazes de agir nas zonas de desenvolvimento proximal desses sujeitos, promovendo novas aprendizagens a partir da interação com sujeitos que possuem outros conhecimentos, para além daqueles que o professor domina.

Os estímulos auxiliares constituem-se, portanto, como instrumentos psicológicos ou materiais que atuarão, primeiramente, como mediadores externos nas relações que o sujeito estabelece, promovendo, assim, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Trata-se de um longo e complexo processo de internalização de signos externos, que se qualificam e se transformam em signos internos à medida que o sujeito estabelece as relações e interações com seu meio social, histórico e cultural (VYGOTSKI, 2007).

Compreendemos que as interações que os professores buscam estabelecer, em situações de formação continuada, constituem-se como estímulos auxiliares que atuarão na zona de desenvolvimento proximal desses sujeitos. Diante disso, as zonas de desenvolvimento potencial passam a ser estimuladas por meio do contato com sujeitos mais experientes ou que possuem conhecimentos distintos dos seus, o que contribui com a ativação de novas aprendizagens a partir da atividade mediada que se estabelece.

Na visão vygotskiana, a realização de uma atividade coletiva, no presente, poderá levar o indivíduo à realização futura de atividades similares com maior autonomia, devido ao fato de ele poder ter compartilhado inicialmente de ajuda (suporte ou estímulo auxiliar) ou participado de uma atividade colaborativa. Esse tipo de auxílio contribui para a reorganização de seus esquemas de conhecimento, favorecendo o avanço do indivíduo com relação ao seu desenvolvimento intelectual (BOLZAN, 2002, p. 63).

Nesse sentido, quanto mais ricas e mais variadas forem as situações de interação, mais qualificados serão os estímulos auxiliares que produzirão as mediações de aprendizagens entre os sujeitos. Desse modo, a criação de zonas de desenvolvimento proximal pressupõe a capacidade de aprendizagem compartilhada, na qual a linguagem atua como importante mediadora no processo de construção de conhecimentos, visto que, por meio dela, os sujeitos encontram formas de confrontar e debater sobre seus conhecimentos, transformando-os e qualificando-os ao longo deste processo compartilhado.

O uso da linguagem como mediadora de aprendizagens docentes está expresso nos excertos narrativos que seguem, nos quais fica evidente a relevância atribuída ao movimento de *aprendizagem compartilhada* estabelecido no grupo de estudos do projeto Cultura escrita, do qual as professoras, colaboradoras desta pesquisa, são integrantes.

Depois que eu entrei no estado, já no primeiro ano, fui convidada a participar do Pacto, do PNAIC, e eu achava que aquilo não era o suficiente, que o que era dado nas formações era muito raso e, buscando aprofundar mais as discussões, comecei a conversar com a C. que já era minha conhecida daqui da universidade, do ambiente docente, e daí ela me convidou para fazer parte do grupo: “olha, lá no grupo a gente discute, aprofunda mais, eu acho que é isso que tu estás buscando, quem sabe tu participas”. Eu vim e realmente foi o que encontrei, entender mais sobre a leitura e a escrita, sobre as questões da Emília Ferreiro, mas é o que eu te disse, ainda estou no começo, tem muita coisa para saber (Professora Carine).

[...] o fato de tu teres um grupo de pessoas que têm o mesmo tipo de formação e o mesmo tipo de atuação que eu tenho, mas que é tão amplo, tão diverso, é enriquecedor, porque tu escutas das outras professoras as mesmas angústias, os mesmos sucessos, porque tu vês que isso funciona também, mas são maneiras diferentes. Então, para mim é enriquecedor estar ali, poder dividir com as meninas e poder agregar o que as meninas trazem e o que vocês trazem é mais rico ainda, [...] muito produtivo, tem muito retorno. Eu consigo pensar, quando vou planejar, quando vou imaginar, elaborar algum projeto para as crianças, eu consigo pensar no que o grupo traz, no que vocês trazem também, tem muito retorno no meu trabalho (Professora Angélica).

[...] agora eu comecei de novo com classe de alfabetização e aí é sempre bom a gente estar com essas ideias e retomar mesmo os estudos, quanto à questão das discussões, que isso as vezes a gente acaba perdendo, esquecendo um pouquinho quando está na prática [...] refletir sobre todo o contexto, porque ali [grupo de estudos] também a gente ouve o meu, o teu, o nosso, as coisas se repetem muito (Professora Clara).

[...] a participação no grupo de pesquisa também é fundamental, porque, quando eu estou insegura, quando eu tenho dúvidas, é lá no grupo que, muitas vezes, eu consigo tirar as dúvidas, hoje com um pouco mais de segurança. No início um

pouco mais preocupada, porque eu sou só uma professora recém-formada e estou falando com doutores, com professores formados, com alunos da graduação que estão com a teoria lá [...]. A partir do momento em que tive mais liberdade em colocar as minhas questões, o projeto me ajudou mais. Quando coloquei o que eu precisava, o projeto sempre veio a ajudar e a acrescentar. Isso foi muito importante para mim, para esse trabalho com a leitura e a escrita, porque eu continuo aprendendo, continuo buscando maneiras de trabalhar da melhor maneira possível, para que eu possa ajudar todos, não deixando ninguém para trás (Professora Joana).

[...] cada vez que eu venho para o grupo, às vezes eu vou para o grupo “ah, isso a gente já estudou”, ler de novo uns textos e reler coisas que já tinha lido, mas aquilo sempre traz algo novo, porque são outras pessoas que participam, são outras discussões, é outro momento que eu estou vivendo. Então isso sempre me mobiliza a pensar e a ir além também (Professora Tarsila).

É um projeto fantástico, acontecem momentos de problematização, de discussão, de práticas, de trocas de experiências, de desabafos docentes. Discuto algumas coisas com as colegas na escola, mas, às vezes, não me dão muita atenção, porque elas não têm as mesmas leituras. [...] Então, fica mais difícil, fica quase que individual, é o discutir pelo discutir sozinho, mas, na universidade, é totalmente diferente, é enriquecedora a experiência. A leitura é clara, fica elucidada, transparente a partir da discussão, porque são várias opiniões, então elucidada bastante o que a gente leu. Então, o compartilhamento de ideias, as discussões são muito boas, se aprende bastante (Professora Maria).

Como podemos evidenciar nas narrativas, o movimento de *aprendizagem compartilhada*, gerado no grupo de estudos, promove um espaço de reflexão, no qual a atividade discursiva configura-se como um importante mobilizador do movimento de *produção de sentido* sobre a atividade docente. Cabe compreender que a atividade discursiva se estabelece por meio de enunciados desencadeados pela comunicação verbal. Esses enunciados, por sua vez, constituem-se como um conjunto de sentidos, que se encontram na relação dialógica e que são carregados da expressão de valores socioculturais (BAKHTIN, 2010a).

No processo de interação verbal, ao produzir uma enunciação, o sujeito está desenvolvendo uma expressão externa da sua atividade mental e, neste ato, conseqüentemente, passa a reorganizar sua atividade interna. Nas palavras de Bakhtin (2010b, p. 122) “uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável”.

Nessa perspectiva, o confronto dos distintos sentidos que compõem a atividade discursiva possibilita aos professores refletir sobre seus valores, a partir da

relação com outros enunciados. A linguagem, neste caso, aparece como um elemento de mediação essencial ao processo de aprendizagem docente, uma vez que é por meio desta que as professoras expressam seus sentidos e significados sobre a docência.

Ao tomarmos como referência os pressupostos vygotskianos, passamos a reconhecer a estreita relação entre pensamento e linguagem, na qual o significado da palavra representa a unidade desta relação, levando a compreensão da consciência humana. Para o autor, uma palavra sem significado é simplesmente um som vazio, o que indica que o significado é um elemento imprescindível à palavra, constituindo-se como fenômeno do pensamento na medida em que este se concretiza na fala. Do mesmo modo, é um fenômeno da fala na medida em que esta se vincula ao pensamento e é iluminada por ele (VYGOTSKI, 2010).

Assim, é possível compreender a linguagem como uma importante via de mediação sociocultural, por meio da qual se transmitem e se socializam experiências e pensamentos de sujeitos que compartilham atos de comunicação. Neste sistema mediacional, o significado aparece como um de seus elementos constitutivos, considerado em segundo plano na relação que estabelece com o sentido das palavras.

Dito de outro modo, a palavra ganha sentido a partir do contexto em que é gerada, quando se modificam os contextos, as palavras também adquirem novos sentidos. Contudo o significado se mantém estável, mesmo com as mudanças de sentido (VYGOTSKI, 2010). Dessa forma, podemos dizer que a *produção de sentido* possui caráter subjetivo e está atrelada ao contexto na qual se desenvolve, considerando, portanto, os aspectos sociais, históricos e culturais que constituem os sentidos atribuídos às palavras, as quais expressam as vivências de cada sujeito.

Nessa direção, é importante considerar, também, os estudos de Leontiev (1978) acerca do conceito de significação e sua relação com a estrutura da consciência humana. Para o autor, a significação reflete-se e fixa-se na linguagem, conferindo a sua estabilidade e constituindo o conteúdo da consciência social. Ao apropriar-se da consciência social, o indivíduo constitui sua consciência real, à medida que objetiva o sentido subjetivo que atribui ao conteúdo refletido. Dito de outro modo:

A significação é o reflexo da realidade independentemente da relação individual ou pessoal do homem a esta. O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento, esse precursor material da significação. O facto propriamente psicológico, o facto da minha vida, é que eu me aproprie ou não, que eu assimile ou não uma dada significação, em que grau eu a assimilo e também o que ela se torna para mim, para a minha personalidade; este último elemento depende do sentido subjetivo e pessoal que esta significação tenha para mim (LEONTIEV, 1978, p. 96).

Diante dessas considerações, compreendemos que a possibilidade de narrar e também ouvir a experiência do outro, por meio de atividades discursivas como as relatadas pelas professoras acerca do envolvimento com um grupo de estudos, expressa a riqueza do conjunto de significados e sentidos que são compartilhados neste espaço e que colaboram com o processo de aprendizagem docente. São situações como essas, nas quais as professoras encontram um lugar propício à aprendizagem compartilhada, que as vivências vão sendo [re]significadas a partir dos sentidos que passam a ser construídos por meio da atividade coletiva e, ao mesmo tempo, subjetiva, dos modos como cada um se apropria dos conhecimentos que são gerados nessa relação dialógica.

Esse espaço de compartilhamento possibilita às professoras o distanciamento de suas práticas pedagógicas com a intenção de dialogar e de refletir sobre elas, retornando com novas elaborações que permitem lançar outros olhares à atividade docente. Assim expressam:

Então o grupo de pesquisa veio junto com o início da docência, também, como eu tinha interesse no mestrado [...] e porque me dava um apoio muito grande nessas questões da leitura e da escrita. Então, foram nesses lugares que eu busquei, no contato com as colegas dentro da escola, na universidade, que eu tinha essa possibilidade de sair do lugar onde eu estava para vir discutir na universidade, me afastar daquele local para vir discutir as questões da leitura e da escrita e também fazendo leituras individuais em casa (Professora Tarsila).

[...] a gente nunca tem certeza de nada, sempre está aprendendo, sempre as crianças estão trazendo questões novas para ti, dificuldades novas. O grupo cultura ele veio muito por isso, a minha participação e o meu interesse pelo grupo foi por isso também, por ter um lugar de conversa, de escuta, de estudo, de tirar dúvidas, o apoio para essas dúvidas que vêm surgindo com o trabalho com as crianças. E essa relação é sempre isso, é sempre um desafio a todo o momento, a toda turma, todo o desenvolvimento da turma tu estás sendo desafiada a propor coisas novas, a pensar movimentos diferentes dentro da sala de aula, como no circuito de atividades diversificadas (Professora Aline).

Em 2015, já estava em sala de aula e ficou melhor ainda, porque eu conseguia colaborar com o grupo também, trazendo as minhas experiências, e conseguia agregar a minha prática coisas que eu ouvia. O ano passado eu fui muito feliz,

porque um dia eu fiz um relato no espaço de escuta no grupo e surgiu uma ideia, tinha uma educadora que falou: “*mas, por que tu não fazes um livro com eles?*” [...] eu saí com a cabeça fervilhando, cheguei em casa, tive dificuldade para dormir naquela noite, de tanta coisa que eu pensava: o que eu podia fazer, como eu ia fazer. E fui atrás de patrocínio para o livro e foi tudo daqui, a ideia veio daqui e ela entrou com tudo na minha sala de aula e foi um trabalho lindo. [...] Eu tinha a ideia de produção textual, mas ela era pequena, [...] e do grupo veio a ideia do livro [...] teve tarde de autógrafos, foi uma coisa muito grandiosa e essa dimensão se deu por conta do grupo (Professora Angélica).

As narrativas revelam um processo que Ferry (2004) denomina como formação sobre si mesmo, destacando que existem três condições fundamentais para que este processo se desenvolva, ou seja, as condições de lugar, de tempo e de relação com a realidade. Sobre as condições de tempo e de lugar vale referir que o exercício profissional, por si só, não é garantia de realização de uma atividade formadora. Este somente se concretizará se, em determinada situação, o sujeito desenvolver um trabalho sobre si mesmo por meio do exercício reflexivo e da busca de outros modos de atuação. Contudo, o autor afirma que não é possível desenvolver esse processo ao mesmo tempo em que está desenvolvendo a ação. Nessa perspectiva, a formação sobre si mesmo somente ocorrerá, efetivamente, quando o sujeito buscar formas de retornar à sua ação, de modo a rever seus posicionamentos, desenvolvendo uma atitude reflexiva em relação a sua atividade docente.

No que tange à terceira condição, de relação com a realidade, refere-se à formação como um modo de relação com a realidade, ou seja, há possibilidade de distanciamento desta realidade para, assim, desenvolver uma representação sobre ela, julgando-a e voltando a ela de modo a captá-la. Nesse sentido, vinculada a estas suposições está a ideia de “[...] un espacio transicional, fuera de tempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ése es el espacio y tiempo de la formación”⁵¹ (FERRY, 2004, p. 57).

Com base nessas considerações, o autor ressalta a importância de pensarmos sobre dispositivos de alternância que, segundo ele, estão presentes em todos os processos de formação inicial ou continuada.

As atividades de formação continuada, em especial, apresentam uma especificidade vinculada ao fato de que são realizadas em espaços/tempos distintos

⁵¹ Tradução nossa: Um espaço transicional, fora do tempo e lugar, no qual um representa e se representa no papel que vai ter na profissão. Esse é o espaço e tempo da formação.

da realidade profissional. Esse movimento acontece quando, em determinado momento do exercício docente, o professor busca espaços formativos em prol da qualificação profissional. Estes espaços de formação são, por sua vez, reconhecidos como tempos e lugares intermediários, no quais as possibilidades de alternância só serão geradas, efetivamente, se ocorrer uma relação dinâmica entre esses espaços e a realidade profissional, viabilizando a construção de representações e juízos sobre a mesma de forma a produzir sentido sobre o trabalho docente.

Esses pressupostos levam-nos a compreender as atividades de formação de professores que atuam em contextos de alfabetização, reconhecendo, no conceito de alternância pedagógica (BOLZAN, 2010), as elaborações necessárias ao entendimento sobre os processos reflexivos engendrados no decorrer dessas atividades. Colocamos em destaque, portanto, o movimento desenvolvido pelas professoras/colaboradoras, de distanciamento do seu contexto de atuação, na busca por espaços formativos que visam atender aos desafios e às demandas da sua atividade profissional.

A alternância pedagógica configura-se, assim, como um potencializador do movimento de aprendizagem compartilhada, uma vez que, neste percurso, o professor tem a possibilidade de desenvolver a reflexão sobre a sua prática por meio do compartilhamento de vivências e concepções acerca da docência. É possível destacar, desse modo, que a dinâmica de grupo passa a se constituir como um lugar de acolhimento, o qual favorece aos sujeitos que nele se incluem a oportunidade de desenvolver atividades colaborativas que, em sua essência, são geradoras de autonomia pedagógica e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, os estudos de Ferry (2004) apresentam significativas contribuições sobre as implicações do trabalho grupal no processo de formação do sujeito adulto. Segundo o autor, essa dinâmica toma forma quando os indivíduos passam a interagir com seus pares, apresentando objetivos comuns. Assim, afirma que a relevância da formação em processos de interação grupal não se encontra apenas nas possibilidades de construção de conhecimentos ou práticas, mas também nos efeitos das transformações, voluntárias ou involuntárias, que afetam os participantes do grupo. Portanto, em suas colocações, enfatiza que:

En todos los ámbitos y sea cuales fueren los objetivos de la formación, se considera al trabajo de grupo como la forma que mejor se adapta a un público de adultos a la vez que ofrece la posibilidad de una expresión individual de aspiraciones y dificultades y el basamento de la cooperación con los otros sujetos en formación⁵² (FERRY, 2004, p. 35).

O conceito de alternância pedagógica provoca-nos, portanto, à reflexão sobre a promoção da *atividade docente de estudo* ao longo da trajetória profissional do professor, levando-nos a reconhecer, nas ações de interformação, as alianças possíveis e necessárias para gerar essa atividade. Dessa forma, concebemos a interação grupal como dispositivo de aprendizagem, uma vez que o professor pode encontrar neste processo a oportunidade de construir e reconstruir seus saberes e fazeres docentes.

O terceiro elemento categorial presente nesta dimensão diz respeito à *atividade de estudo*. Neste elemento são expressas as estratégias de estudo, bem como ações e operações desenvolvidas, com vistas a compreender a atividade pedagógica. Essa busca é orientada por necessidades e motivações provenientes da prática pedagógica, as quais impulsionam o professor a elaborar e/ou reelaborar seus conhecimentos acerca da docência alfabetizadora.

Pautamo-nos, portanto, nos estudos histórico-culturais acerca do conceito de *atividade* e de *atividade de estudo*, para desenvolvermos a análise deste elemento categorial. Buscamos, a partir destes pressupostos, compreender como se organiza a *atividade de estudo* das professoras envolvidas nessa pesquisa, reconhecendo as peculiaridades desta atividade quando direcionada à aprendizagem docente.

Ao discorrer sobre o conceito de *atividade de estudo*, Davidov (1987) e Davidov e Márkova (1987) afirmam que esta atividade passa a ser constituída desde o ingresso da criança na escola e evolui qualitativamente a graus superiores de aprendizagem à medida que os indivíduos avançam nas etapas de ensino. Os autores tratam, portanto, da ideia de ensino desenvolvente, isto é, concebem o ensino como fonte de influência sobre o desenvolvimento psíquico, o qual deve preparar o sujeito para um complexo e prolongado trabalho de estudo. Em suas palavras:

⁵² Tradução nossa: Em todos os âmbitos, sejam quais forem os objetivos da formação, considera-se o trabalho de grupo como a forma que melhor se adapta a um público de adultos, uma vez que oferece a possibilidade de uma expressão individual de aspirações e dificuldades e o fundamento da cooperação com os outros sujeitos em formação.

Si ya en los grados primarios los alumnos dominan la ‘aptitud para estudiar’ y la capacidad de operar con conocimientos teóricos, con ello resultan preparados para el posterior y prolongado estudio de las bases de las ciencias y también para realizar otras formas de actividad⁵³ (DAVIDOV e MARKOVA, 1987, p. 177).

Nesse sentido, a atividade de estudo evolui e se complexifica à medida que assume novas características, as quais são determinadas pelas experiências sociais de cada sujeito. Assim, consideram a atividade de estudo como a atividade orientadora da escolarização inicial, enquanto que, na idade escolar média, a atividade orientadora é a comunicação, a qual se insere em um sistema de organização social em que o sujeito está envolvido.

Para Davidov e Márkova (1987), o pensamento teórico é formado na escolarização inicial, na qual a atividade de estudo se constitui como um sistema de transformações objetais, que orientam a reflexão do sujeito acerca dos meios em que se realizam tais transformações. Para eles, a atividade conjunta é um elemento indispensável para que se origine a auto-organização dos processos intelectuais, uma vez que o sujeito passa a assumir uma nova posição em relação a sua atividade de estudo, a qual está determinada pela capacidade de avaliar suas ações a partir da perspectiva de outras pessoas envolvidas nesse processo.

A reflexão acerca dos procedimentos das transformações objetais, vinculadas à atividade de estudo, bem como sobre os meios pelos quais os outros sujeitos realizam esta atividade, garante o desenvolvimento da atividade de domínio das condutas de comportamento, a qual passa a adquirir uma estrutura mais complexa e novas funções com o passar do tempo. Desse modo, a partir da adolescência, o sujeito assume uma nova posição frente a sua atividade de estudo, a qual se vinculam outras mudanças nos processos cognoscitivos.

A ellos puede ser referido el establecimiento de motivos cognoscitivos, estrechamente ligados con las características de contenido de la actividad de estudio. Si la enseñanza se estructura ya en el eslabón inicial de la escuela [...] para dar a la actividad de estudio el papel de fuente interna de la motivación, en la edad escolar media se forma entonces una orientación suficientemente estable hacia el procedimiento de realización de la actividad y no sólo hacia el resultado que ella alcanza⁵⁴ (DAVIDOV e MARKOVA, 1987, p. 191).

⁵³ Tradução nossa: Se nos graus primários os alunos dominam a ‘capacidade para estudar’ e a capacidade de operar conhecimentos teóricos, com ele resultam preparados para o posterior e prolongado estudo das bases das ciências e também para realizar outras formas de atividade.

⁵⁴ Tradução nossa: A eles pode ser referido o estabelecimento de motivos cognoscitivos, estreitamente ligados com as características do conteúdo da atividade de estudo. Se o ensino se estrutura já na ligação inicial da escola [...] para dar à atividade de estudo o papel de fonte interna

Tomando como base as considerações de Davidov e Márkova (1987), entendemos que esse processo se faz presente também no sujeito adulto, à medida que desenvolve atividades de estudo cada vez mais elaboradas em relação às aquelas promovidas na escolarização inicial e média. Apoiamo-nos nas afirmações desses autores para considerar que as motivações e as necessidades passam a orientar a atividade de estudo, não apenas na adolescência, mas também no processo posterior à escolarização média, exigindo do sujeito a reflexão sobre o desenvolvimento dessa atividade e não apenas sobre o seu produto final.

Nessa direção, buscamos compreender como se desenvolve o processo de estudo das professoras/colaboradoras desta pesquisa. Assim, encontramos nas narrativas docentes evidências das necessidades e das motivações que as levaram a desenvolver atividades de estudo sobre leitura e escrita:

Toda a graduação eu participei do mesmo grupo que é da linha da educação especial, mais especificamente das altas habilidades, super dotação, e quando a gente fazia a identificação dessas crianças, aí que comecei a pensar sobre a leitura e a escrita. Tinha muitas crianças que tinham dificuldade em leitura e escrita, mas tinham habilidades enormes em outras áreas. Então, fiz toda a graduação nesse grupo, olhando para essas crianças e sempre pensando nisso, nessa produção da leitura e da escrita. [...] O grupo de pesquisa foi muito importante para mim, porque, a partir dele, eu comecei a ver a possibilidade de ser professor pesquisador, [...] ser pesquisador da nossa própria prática para ter um olhar diferente, [...] para eu ser a professora que eu sou hoje, que está sempre em busca, que vê a prática como fonte de pesquisa também, que escreve sobre a prática, que consegue ver a pesquisa dentro da escola. [...] Acredito que por essa participação e também porque a gente conseguiu estruturar e pensar o PLIN (Professora Aline).

[...] neste primeiro ano que eu fui alfabetizadora e que ainda não estava na pós-graduação [...], peguei um aluno hiperativo e com déficit de atenção [...] Então, isso me causou esse sofrimento, eu via que ele sofria e a família achava que ele se agitava, que ele era difícil, e na realidade eu via a ansiedade dele para tentar firmar o olhinho no caderno [...]. E eu já tinha o interesse, na verdade, pela psicopedagogia e, no outro ano, ingressei no curso, porque hoje em dia é muito difícil as turmas que a gente pega, principalmente na escola pública [...] (Professora Clara).

[...] uma coisa que me incomodava bastante era a leitura e a escrita na Educação Infantil, porque onde eu trabalhava a ideia não era fazer um trabalho voltado para a alfabetização, a gente não trabalhava com as letras, trabalhava um pouco com o nome. A minha turma queria muito aprender a ler e a escrever, e eu ficava pensando muito assim: mas eles estão querendo, alguns já estão alfabetizados e não posso trabalhar com eles. O que significa trabalhar leitura e escrita na Educação Infantil? E então foi uma coisa que eu fui estudar, aí eu

de motivação, na idade escolar média se forma em seguida uma orientação suficientemente estável para o procedimento de realização da atividade e não só para o resultado que ela alcança.

ingressei no GPFOPE, justamente para buscar leituras em relação a isso, como propor um ambiente alfabetizador sem trabalhar de uma maneira sistematizada a leitura e a escrita na Educação Infantil (Professora Tarsila).

[...] a psicopedagogia trabalha muito na questão da leitura e da escrita, só que, quando a gente está em curso de formação, a gente vai absorver aquilo que quer absorver, aquilo que não é nosso interesse a gente vai ouvir, mas não vai reter e não vai dar significado talvez. E eu dava muito mais significado para [...] a parte clínica e deixava um pouco de lado a parte que ia me ajudar na prática da sala de aula, do pedagógico. E foi depois de terminar e de me deparar com a prática mesma que voltei o meu olhar para esses estudos pedagógicos, eu fiz alguns estudos, o PNAIC também trouxe algumas questões a serem respondidas, o grupo também, as leituras do grupo cultura também foram instigando a aprofundar (Professora Carine).

[...] quando eu assumi na escola, achei, na minha cabeça, que a colega de primeiro ano, que estava praticamente se aposentando, [...] que ela poderia me ensinar muito e ela simplesmente não estava disposta a isso [...] e eu fiquei perdida, porque eu era uma promessa, uma professora nova em um primeiro ano [...]. E fui [referindo-se à participação no grupo de estudos] porque eu precisava mostrar resultado e depois, aos poucos, eu fui compreendendo [...] que tu tens tempo, que os jogos podem construir isso, que se tu levas atividades com letras móveis produzirá o mesmo efeito ou maior efeito que tu levas folhinha preenchida para eles colocarem o número de letras [...]. Esses vínculos e essa segurança que eu acho que tu só aprendes com o tempo; acho que não sai da Pedagogia com isso, tu precisas construir e é um processo longo e doloroso do meu ponto de vista (Professora Joana).

Primeiro eu cheguei ao grupo convidada [...]. Vim, achei interessante, achei bem legal o fato de ter essas professoras trazendo essas vivências, porque, para mim, era um contato, mesmo não estando em sala de aula, era um contato que eu tinha com a sala de aula. E depois surgiu a possibilidade de eu fazer parte do circuito. Amei, porque eu tive contato com eles e de ver como que um trabalho em grupo dinamiza a sala de aula, como que esse trabalho os mobiliza [...]. Então, assim, o grupo nesse sentido agregou, eu vim sem saber aonde que eu iria, mas quando eu entrei eu fui muito feliz de conseguir estar ali, de ter esse envolvimento, de estar em sala de aula, de ter contato com a sala de aula [...]. Não estava em docência, mas não estava afastada, estava tendo esse contato com esse ambiente, com a maneira de trabalho dos meus colegas e com a maneira de como as crianças viam isso, para mim foi muito bom esse contato (Professora Angélica).

Todas as minhas vivências somadas às práticas docentes das estagiárias, propondo um novo olhar na aprendizagem, foram o que realmente alicerçou uma nova proposta prática de desafios para os estudantes. [...] Mesmo que eu não tivesse todo esse conhecimento científico que vocês tinham, das leituras, das produções, eu mesma, sem isso, não estava tão longe do trabalho, mas também não fazia como deveria ser. Então eu fui juntando, ia ouvindo, chegava em casa e fazia uma reflexão em cima das propostas que vocês [estagiárias] levavam, que vocês trabalhavam, eu digo: “*não, isso eu posso fazer*”. Fui me sentindo segura, passei a fazer leituras por conta, porque vocês me convidavam para os grupos e eu dizia: “só quando for à noite, porque eu trabalho 40h, eu não disponho de tempo”. [...] Fiz essa trajetória para mim, para depois buscar no

grupo, o que foi tudo de bom, é bom participar do grupo, [...] colocar as angústias, as inquietações que a gente passa no dia-a-dia na sala de aula, as coisas que deram certo ou até as que não deram para outra colega do grupo, a faz sugerir outra atividade. [...] Tenho me sentido enriquecida com as sugestões, com as atividades, com a participação no grupo (Professora Maria).

Ao analisarmos os excertos narrativos, encontramos fortes evidências que nos levam a considerar a prática docente como elemento potencializador da atividade de estudo das professoras. De distintos modos, as falas deixam claro que a busca pelo aprofundamento teórico acerca de questões relativas à leitura e à escrita é ativada pelas motivações e necessidades geradas no contato com a prática pedagógica em contextos de alfabetização.

Esta busca é gerada em situações de formação inicial e continuada, como relata a professora Aline, ao referir-se às práticas de pesquisa desenvolvidas na graduação, e a professora Carine, ao narrar o redimensionamento da relação com os estudos sobre leitura e a escrita na formação continuada a partir do momento em que passou a atuar no contexto de alfabetização. Já a professora Clara conta sobre sua motivação para o ingresso na pós-graduação a partir das necessidades provenientes da atuação docente, do mesmo modo que a professora Angélica relata sobre sua inserção no grupo de estudos do projeto Cultura Escrita, como alternativa para estabelecer o contato com a prática pedagógica, visto que ainda não atuava como professora. As professoras Tarsila, Joana e Maria também indicam as motivações que determinaram seu ingresso no grupo de estudos, as quais, nestes casos, estavam vinculadas às necessidades geradas na docência.

Há evidências, em todas as narrativas, de que o movimento de *produção de sentido* sobre a atividade docente se consolida na medida em que as professoras passam a refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscando responder aos desafios que se interpõem nesse processo. A reflexão impulsiona este movimento, uma vez que se constitui como um meio de subjetivação das vivências profissionais, implicando na compreensão, organização e reorganização dos saberes e fazeres docentes vinculados a estas vivências.

Ao reconhecermos a dimensão da atividade reflexiva constituída pelas professoras, buscamos contribuições nos estudos de Schön (1997), que vai afirmar que a reflexão se desenvolve sob duas perspectivas: reflexão-na-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. Segundo este autor, a reflexão-na-ação compreende uma atividade reflexiva que se desenvolve durante a atuação docente, cujas ações serão

determinadas a partir da compreensão das situações que se colocam, buscando reformular e experimentar novas hipóteses de atuação. Já a reflexão sobre a reflexão-na-ação é posterior à ação, levando o professor a refletir sobre o ocorrido, podendo atribuir novos sentidos para as ações realizadas.

É necessário compreendermos que a assunção do professor como um profissional reflexivo e com o espírito investigativo requer que este assuma sua atividade docente como o *locus* de investigação sobre a prática, capaz de gerar reflexões, tanto no âmbito individual, quanto no coletivo. Torna-se fundamental, portanto, que o professor reconheça a atividade reflexiva e investigativa como possibilidade de construção e reconstrução de conhecimentos, que, associada aos múltiplos saberes da docência, venha a contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Nessa perspectiva, a atitude investigativa é construída à medida que o professor passa a analisar criticamente, e de forma sistemática, a sua própria atuação, permitindo, assim, compreender sua prática e qualificá-la, promovendo sua capacidade criadora em relação aos critérios e aos valores educativos. Esse processo conduz as professoras à elaboração de suas estratégias de estudo, na busca por compreender sua prática pedagógica. Assim expressam:

[...] eu gosto de ler, eu gosto de estudar os cadernos de formação, eu gosto de ir a fundo, eu gosto de saber. Eu entrei no grupo do “face” do PNAIC nacional, que eu tenho acesso a todos os professores do Brasil. A gente troca experiências, troca ideias, vejo trabalhos que eles estão fazendo, ideias que estão fazendo uso, colocava as minhas ideias também (Professora Joana).

[...] eu tenho lido bastante sobre a Emilia Ferreiro, a Telma Weisz, os livros da professora Doris Bolzan, a revista a Nova Escola. Tenho lido as teses de mestrado e de doutorado das gurias que eu tenho participado também [...], tem mais leituras que fiz, mas não me recordo o nome dos autores [...], também alguns da professora Ester Pilar Grossi. [...] Os níveis, por exemplo, fui estudando a Emilia Ferreiro e depois a concepção que a Ester Pilar teve, outra forma de ver e ir comparando. Fui juntando as duas para chegar no nível de fazer as minhas experiências e testagens com os alunos (Professora Maria).

[...], eu tenho aula sexta de noite e sábado o dia todo, então esse período é destinado para o estudo [...]. Hoje em dia o meu estudo está muito voltado para as disciplinas da psicopedagogia, eu leio muito hoje, a questão de estudo do psicopedagogo e também de práticas do psicopedagogo, que eu já entrei na clínica, já estou clinicando no estágio. Mas eu procuro também estudar alguma coisa dentro da sala de aula; que nem eu disse antes, eles estão com dificuldade de alguma coisa, algum conteúdo ou algum processo que não estão se dando bem, eu leio, faço uma leitura específica daquilo ali, do que eles estão

precisando, vou fazer uma leitura para ver se essa leitura pode me trazer alguma ideia (Professora Angélica).

[...] a participação no grupo, as leituras que eu faço em casa, às vezes assisto vídeos, dependendo da necessidade do momento é o que eu vou atrás. Então, eu vejo assim, que nem agora eu emendei tudo direto, fiz duas graduações, fiquei um semestre parada e já ingressei no mestrado e agora faz um semestre que eu terminei o mestrado e eu sinto falta, mesmo ainda envolvida com o grupo, de algo a mais, daquela rotina mesmo de estudo, se não fica muito, eu estudo a hora que eu quero, eu leio o que eu quero sem ter a cobrança do outro. Parece que isso também me leva a estudar mais, tenho que ler tal coisa e aí vou ler, mas se tenho mais liberdade, não que eu não vá estudar, eu estudo, mas fica uma coisa mais livre (Professora Tarsila).

[...] eu costumo ler bastante, estar bem informada, não ler só os livros relacionados à leitura e à escrita, mas ler jornal. Às vezes tu estás lendo uma crônica que não tem nada a ver com leitura e escrita, mas que tu podes fazer links, inclusive para discutir com as meninas do curso normal, para trazer para o grupo uma reportagem. Eu busco, procuro estar informada, sempre me atualizando e fazendo leituras, até esse ano eu me restringi às leituras do grupo, mas sempre estar buscando; e revistas na área da educação também, que estão sempre publicando novidades em relação à leitura e a escrita, ideias de como propor atividades (Professora Aline).

A vivência com o aluno, o que o meu aluno está apresentando naquele momento, porque ele está escrevendo assim, o que eu posso buscar para fazer diferente, posso intervir, não posso intervir, tenho que buscar reposta para aquilo que meu aluno está apresentando e como eu vejo isso? Através das testagens que eu faço, através das atividades de construção de texto livre, através dos ditados, através das atividades em sala de aula e a gente vai percebendo qual é a caminhada que o aluno está fazendo [...]. São atividades de escrita espontânea que tu vais percebendo o caminho que teu aluno está fazendo e [...] para entender o que está acontecendo com o aluno vou pesquisando [...], porque o meu objetivo central hoje é, no final do terceiro ano, eles terem consolidado o processo de alfabetização (Professora Carine).

As falas das professoras indicam um conjunto de ações e de operações desenvolvidas como vias de produção de sentido sobre sua atividade pedagógica. Esse processo, segundo Davidov e Márkova (1987), requer a compreensão do sujeito acerca de suas tarefas de estudo, levando-o a dominar as relações que se estabelecem com a área de conhecimento para a qual direciona seu estudo, além de dominar novos procedimentos de ação. Desse modo, a apropriação da atividade de estudo como um processo autônomo está diretamente vinculada à motivação que orienta esse estudo, ou seja, ao sentido que atribui a sua atividade. Para Leontiev (1978, p. 97):

[...] este sentido consciente é criado pela relação objectiva que se reflecte no cérebro do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua acção se orienta como resultado imediato. Por outras palavras, o sentido consciente traduz a relação do motivo ao fim. Devemos apenas sublinhar que não utilizamos o termo “motivo” para designar o sentimento de uma necessidade; ele designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula.

Essas considerações possibilitam-nos compreender que a atividade de estudo constitui-se por meio de um processo individual de elaboração de conhecimentos, a partir da circulação do professor por diferentes espaços formativos, bem como pela possibilidade de construir estratégias de estudo que melhor atendem as suas necessidades e a sua forma de aprendizagem. Levam-nos a crer, também, na atividade colaborativa como oportunidade de construção e de consolidação de práticas reflexivas fundamentadas na interlocução de múltiplas vozes capazes de enriquecer a atividade de estudo e, conseqüentemente, viabilizar o desenvolvimento profissional, a partir do compartilhamento de conhecimentos acerca da atividade docente.

Nessa perspectiva, as professoras/colaboradoras destacam aspectos que indicam o movimento de *aprendizagem compartilhada*, gerado pela participação no grupo de estudos do projeto Cultura Escrita, como um elemento mediador das atividades de estudo. O destaque é atribuído, principalmente, à necessidade de aprender com seus pares, na expressão e na escuta a suas experiências, ao compartilhamento de suas dúvidas e aprendizagens, bem como ao processo de reflexão conjunta acerca de conhecimentos pertinentes à atividade pedagógica.

Eu acredito que a gente só consegue pensar a prática se a gente está estudando, isso é uma coisa que eu tenho percebido. Se a gente não está discutindo, lendo e refletindo em grupo a gente não consegue fazer a crítica em relação a nossa prática, se a gente está só na prática sufocada, sozinha, a gente não consegue fazer a reflexão e a crítica em relação a ela, por mais que a gente tente. Então, as duas coisas têm que andar juntas, tanto o estudo, a leitura e a discussão em grupo para ti conseguires pensar a prática, e as demandas lá da prática tu trazes para o grupo de estudos (Professora Aline).

É, eu vejo alguns pontos assim, um foi o trabalho compartilhado. Então tanto o tempo que eu trabalhei na Educação Infantil, como quando fui para os Anos Iniciais eu conversava com as colegas, a gente dividia nossas angústias, procurava trocar experiências. Na escola, com algumas colegas mais experientes, também através das leituras, então eu fui buscar lá e rever o que eu tive na graduação sobre a leitura e a escrita ou sobre a matemática, sobre outras questões também (Professora Tarsila).

[...] era uma angústia muito grande de entender por que que o aluno não estava aprendendo, de que forma poderia ser feito diferente. E aí começaram as discussões no grupo, no PNAIC, as discussões na escola e, de certa forma, foi um dos caminhos que me trouxe até o grupo do Cultura, discutir e pensar de outras formas. Muitas das ações a gente vai percebendo que a gente, claro, não é com objetivo de errar, é com o objetivo de acertar, mas a gente acaba fazendo errado por não ter o conhecimento. Então, tem que cada vez estudar mais, cada vez mais buscar entender, e é no grupo que tu aprendes. Sozinho lendo um texto, principalmente os textos da Emília Ferreiro, é muito difícil, é muito complexo, mas no momento em que tu estás em grupo, estás discutindo, que alguém que tem um conhecimento mais aprofundado naquela parte te dá uma explicação, tu vais construindo mais significativamente os teus conceitos, os teus conhecimentos, do que lá na tua casa fazendo a leitura que, muitas vezes, é uma leitura mecânica, porque não é uma leitura que está tendo um significado (Professora Carine).

[...] todo mundo devia ter um grupo assim, todos os professores ter a oportunidade de ter um espaço assim, porque é necessário que a gente tenha um apoio, porque não só as leituras, mas o esclarecimento delas, porque um texto que eu leio em casa sozinha, eu sei disso porque é assim, eu leio, leio de novo, eu tenho um entendimento, mas quando ele é debatido aqui abre outro universo. Então, acho que é fundamental o trabalho que é feito no grupo, esses relatos de experiências das outras professoras, esse trabalho do circuito no ano passado, de ver a riqueza desses trabalhos, de como eles podem ser administrados e de quanto isso é efetivo para as crianças no processo de aquisição, de propriedade da leitura e da escrita deles (Professora Angélica).

[...] o que eu tenho feito e tem me ajudado é participar do grupo de pesquisa, que é uma das coisas que eu disse que não abro mão [...]. Comecei a participar do outro grupo de pesquisa com a professora A., que é mais para a gente falar sobre as nossas experiências na docência, que para mim foi muito bom também, de a gente colocar as experiências, como foi teu dia, o que aconteceu e discutir essas coisas também, o que foi na universidade, o que eu vejo hoje, como serviu, que vínculos eu faço, que ligações eu consigo fazer hoje, o amadurecimento da gente também, o que o curso não sanou que poderia de repente ser colocado em discussão para melhorar, que é objetivo final dela, é tentar contribuir com a formação do curso (Professora Joana).

Os excertos narrativos apresentados indicam a relevância do movimento de *aprendizagem compartilhada* como impulsionador da aprendizagem docente, uma vez que, nas situações de compartilhamento, as professoras têm a oportunidade de [re]significar seus conhecimentos, a partir dos múltiplos olhares que constituem os espaços de aprendizagem. Entendemos, com isso, que a assunção do trabalho colaborativo favorece a produção e consolidação de saberes referentes à atividade docente, uma vez que, na atividade coletiva, o professor tem a possibilidade de compartilhar experiências e conhecimentos que, em grande medida, são geradores de elaborações ou reelaborações acerca das suas compreensões sobre a docência.

O movimento de *aprendizagem compartilhada* favorece, portanto, a qualificação da aprendizagem docente, uma vez que possibilita a criação de intercâmbios de conhecimentos e de experiências entre os professores, contribuindo com a produção de saberes acerca da atividade profissional docente. Pautamo-nos, assim, na compreensão de que as *vivências formativas* são permeadas pelo caráter construtivo da docência e pela própria natureza humana que conduz à necessidade da atividade coletiva. Nessa perspectiva, é preciso considerar que:

[...] os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos de outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

Cabe salientarmos que o movimento de *aprendizagem compartilhada* se estabeleceu não apenas nos debates gerados no grupo de estudos, mas também nas situações de silenciamento das professoras/colaboradoras, constituindo este grupo como um espaço dialógico de expressão, de escuta e de reflexão sobre as vivências docentes. Esta situação de silenciamento foi desencadeada, tanto pela necessidade de escuta das vozes de outros sujeitos, como via de aprendizagem sobre a docência, quanto pela insegurança de algumas professoras em posicionar-se frente ao grupo e, até mesmo, confrontar opiniões e pensamentos divergentes. Isso é expresso pela professora Joana:

[...] eu não tinha segurança de chegar ao grupo e dizer, porque teve situações que eu escutei no grupo o que eu tinha feito em sala de aula e eu pensei assim: “nunca tinha parado para pensar nisso” ou pensei e discordei e disse assim: “não, mas eu acho que esta situação que elas estão criticando para eles foi importante” [...]. Então, é difícil tu chegares ao grupo e te colocares e dizer “não, mas eu penso assim”, como professora se eu estou estimulando que eles tenham confiança em tentar, para mim esse foi um ganho, e lá no grupo, muitas vezes, foi criticado [...]. Então, algumas coisas eu fiquei um pouco insegura para me colocar e, aos poucos, eu fui me colocando e discutindo com minha colega que ia comigo também, [...] foi bom ser nós duas, porque a gente dizia “nós vamos continuar, nós vamos aprender a nos colocar, a gente precisa aprender a dizer”, mas, no mesmo momento que tu dizes e geras aquela polêmica toda, tu ficas assim “ai, por que eu falei”, é difícil no início. Aos poucos eu fui melhorando e fui adquirindo confiança para falar, hoje eu já me sinto mais segura para falar, não tenho tanto medo de falar (Professora Joana).

Observamos, por meio da narrativa da professora Joana, bem como pelo acompanhamento das reuniões do grupo de estudos, que mesmo o fator de

insegurança, presente na atitude de silenciamento das professoras, é também promotor de reflexões fundamentais à aprendizagem docente. Mesmo em silêncio as professoras/colaboradoras manifestavam seu envolvimento com as discussões realizadas, o que favorecia a promoção progressiva da segurança necessária para expressarem, em diferentes ocasiões, as aprendizagens que elaboravam, a partir das situações de escuta e de reflexão sobre os conhecimentos compartilhados no e com o grupo.

O silenciamento presente nas reuniões de estudo estabeleceu-se, assim, como uma forma de diálogo, como um momento de construção, desconstrução e reconstrução de sentidos sobre a atividade docente. Momento no qual as professoras passaram a enfrentar os tensionamentos gerados pela divergência de opiniões e concepções como possibilidades de aprendizagem, como oportunidade para rever seus olhares sobre a docência, a partir do reconhecimento do olhar do outro.

Consideramos, portanto, que a atividade reflexiva configura-se como elemento fundamental ao movimento de *aprendizagem compartilhada*, uma vez que favorece o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* do professor por meio do intercâmbio de saberes docentes. Por consequência, consideramos como imprescindível a mobilização de um processo reflexivo que:

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

É preciso, portanto, primar pela [re]significação das *vivências formativas* do professor, de modo que se estabeleçam as condições necessárias para que ele possa se formar como um profissional reflexivo, capaz de pensar sobre a sua atividade docente e produzir conhecimentos acerca de seus saberes e fazeres, por meio de ações colaborativas com e entre seus pares, uma vez que:

Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão (ZEICHNER, 1993, p. 21-22).

Nessa direção, as professoras apresentam narrativas que caracterizam o movimento de *produção de sentido* implicado na *atividade docente de estudo*, na medida em que constroem e reconstróem conhecimentos por meio de processos individuais e coletivos, a partir dos quais passam a relacionar teoria e prática na busca pela compreensão da atividade docente. Este movimento possibilita às professoras reelaborar seus referenciais teóricos, através do confronto com as situações práticas, por meio das quais são capazes de [re]significar seus saberes com base nos sentidos atribuídos as suas vivências.

Quando eu estava no magistério eu percebi que o meu jeito de aprender melhor é escutando o outro, então, quando eu faço a leitura, muitas vezes, para mim individualmente, [...] a leitura fica mecânica e eu não absorvo o que está naquele texto. Então, eu preciso da discussão, eu preciso da troca de significado, [...]. E por que eu passei pelo curso de pedagogia, passei pelo curso de psicopedagogia e as coisas não faziam sentido? Porque eu não tinha a prática, então a prática pedagógica também está me ajudando a casar as coisas, a fazer o significado, a fazer as ligações, as inter-relações, estar na prática me faz aprender mais e me faz também querer aprender mais (Professora Carine).

[...] eu vou procurando o que eu li hoje, aonde é que eu vou conseguir colocar na minha prática, porque para mim é isso. É aquilo que eu tinha comentado, até a especialização, que é uma coisa completamente diferente da pedagogia, até esse ano, eu não tinha conseguido relacionar ainda fora da minha prática, tudo que eu leio eu vou tentando relacionar. Onde eu vou usar isso dentro da minha prática? E não é muito no geral, tem coisas que eu trago para a turma toda, tem coisas que eu consigo. Hoje o que eu aprendi em uma aula de clínica, que é da postura, de como a criança segura o lápis, de que ela precisa ter essa postura mais correta para não interferir na aprendizagem dela, isso eu consigo trazer para a turma toda (Professora Angelica).

[...] matemática eu fui aprender na pós-graduação, que idade a criança tem, que noção ela vai ter e que condições ela tem de trabalhar, isso a pós-graduação é que foi me esclarecer, a graduação não, talvez muita, nem é muita prática, pouca teoria, é voltado mais para a prática, mas uma prática que não te "... ah, vamos fazer joguinhos, trabalhar matemática com joguinhos", talvez porque eu não tivesse tanta vivência, de repente foi por isso que não ficou tão claro pra mim. A leitura e a escrita ficaram, tanto na questão do português, como trabalhar a interpretação de texto, a questão da criança, da leitura e da escrita, de despertar o interesse. [...] talvez de ter sido antes já de eu fazer a disciplina já estar no grupo e já presenciar isso me despertou mais o interesse e o entendimento (Professora Clara).

Então, como eu não tinha uma caminhada muito grande no GPFOPE, no grupo Cultura, as leituras pareciam que eram todas novas, mas várias eu já tinha feito na graduação, mas agora estavam tendo outro sentido, porque eu estava fazendo uma leitura em outro momento, que era tanto para fazer um trabalho acadêmico, como estava ajudando na minha prática (Professora Tarsila).

Quando eu estava na graduação as professoras que mais me encantavam eram as professoras que tinham histórias da época do ensino básico delas, quando elas foram professoras da educação básica e conseguiam fazer essa relação da teoria e da prática que era o que mais me encantava. Eu busco e tento fazer isso também com as minhas alunas do curso normal, a todo tempo estar trazendo relação entre o que a gente está lendo, os autores dos níveis de aprendizagem e o que a gente consegue observar nas turmas. Como elas participam tanto do PLIN [...], como nos circuitos de atividades diversificadas [...], elas começaram a perceber e fazer relações também entre a teoria e a prática [...] e eu, a todo tempo faço, com certeza (Professora Aline).

Eu participo do grupo, eu pesquiso muito na internet, eu gosto muito de conversar com as pessoas e saber o que elas estão fazendo, ter ideias do que eu poderia fazer. Eu planejo as aulas [...] junto com uma colega que também é nova na profissão e a gente discute muito sobre como a gente vai trabalhar e, às vezes, ela vem com as ideias [...] e ela fala, discute e melhora, vinculando o que eu ouvi no projeto de pesquisa ou o que nós vimos na internet [...]. Então, a gente está sempre tentando planejar de maneira a respeitar o nível que eles estão e tentando vincular o que estamos estudando, o que podemos fazer ou que tipo de atividade vamos desenvolver para que aquele conhecimento possa ser consolidado para aquela criança [...]. Então a gente está sempre tentando vincular ou lendo algum livro ou lendo algum texto, tentando vincular (Professora Joana).

Pensar, portanto, na relação teórico-prática, no processo de aprendizagem docente, remete-nos, necessariamente, à definição dos saberes como elementos constitutivos da atividade docente. Saberes que, em grande medida, direcionam os modos de ação e de reflexão do professor, fundamentados na interlocução teórico-prática que se desenvolve ao longo do processo formativo.

Nessa perspectiva, tornar-se professor decorre de um permanente processo de aprendizagem docente, o que pressupõe reconhecer os saberes profissionais como elementos essenciais ao desenvolvimento desse processo. Tais saberes se constituem ao longo da trajetória docente e, da mesma forma, definem seus percursos, uma vez que passam a orientar as formas de ser, pensar e agir do professor.

De acordo com Tardif (2014), a prática profissional docente é composta por múltiplos de saberes, com os quais se estabelecem distintas relações. São eles: os saberes da formação profissional, que são definidos por um conjunto de saberes transmitidos ao longo do processo formativo docente, incorporando-se à prática profissional por meio da formação científica; os saberes pedagógicos, os quais se apresentam como “[...] reflexões racionais e normativas que conduzem a sistema mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”

(p. 37); os saberes disciplinares que, por sua vez, se originam dos campos de conhecimentos de natureza cultural e social, integrando a prática docente por meio da sua transmissão em forma de cursos e disciplinas presentes no processo de formação inicial e continuada; os saberes curriculares, que se efetivam por meio de programas escolares, nos quais os saberes sociais são apresentados em forma de objetivos, conteúdos e métodos; e, por fim, os saberes experienciais ou práticos derivados do trabalho cotidiano do professor, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (p. 39).

Podemos considerar que esses saberes constituem-se, em grande parte, por meio de atividades e conteúdos de disciplinas formais, os quais se incorporam à atividade docente, mas, de fato, não são produzidos ou validados por ela.

Constitui-se, assim, uma relação de exterioridade dos professores frente aos saberes da sua prática profissional, na qual se percebem, muitas vezes, como transmissores ou executores desses saberes e não como “produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática” (TARDIF, 2014, p. 40).

Esta hierarquia gerada culturalmente, em relação à produção e legitimação de saberes, provoca o distanciamento entre os discursos teóricos e práticos, no qual os professores passam a atribuir a tarefa de produção de saberes científicos e pedagógicos tão somente às instâncias universitárias. Em razão disso, deixam de considerarem-se como produtores de conhecimento, desvalorizando sua formação e competência profissional.

Nesses casos, a prática docente passa a ser orientada tão somente pelo empirismo do trabalho cotidiano, no qual, em geral, as experiências consideradas de sucesso são incorporadas como modelos para a atuação do professor. Contudo, nem sempre essas experiências estão pautadas em pressupostos teóricos e reflexões conceituais que a sustentem, limitando-se, principalmente, às definições geradas pelo senso comum. Desse modo, as condutas provenientes do exercício da docência são descritas pelo professor, a partir de exemplos consolidados ao longo da atividade profissional, configurando, assim, a sua identidade docente.

A docência se efetiva, portanto, ao longo do exercício profissional, nas elaborações e reelaborações promovidas no cotidiano docente, nos quais há a ênfase nos saberes experienciais.

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem de currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e suas prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a docente em ação (Ibid, p. 48-49).

O resgate da valorização dos saberes experienciais dos professores e sua legitimação como saberes promotores de desenvolvimento profissional pressupõem a criação de redes coletivas de trabalho, concretizadas a partir de situações dialógicas que favoreçam os intercâmbios de experiências docentes e o enriquecimento dos saberes oriundos da atividade profissional. Nesse sentido, “o desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Enfatizamos, assim, a necessidade de transformar a escola em espaço privilegiado de produção e de validação dos saberes dos professores, não apenas dos experienciais, mas de todos aqueles que compõem o exercício profissional, de modo que a relação teórico-prática seja o princípio fundador de conhecimentos mais elaborados e promotores da autonomia pedagógica.

Nessa perspectiva, reconhecemos, dentre as narrativas docentes, aspectos que indicam a tomada de consciência quanto à necessidade de buscar a teoria como fundamento para as suas ações concretas, na tentativa de compreender a sua prática e buscar meios para qualificação da mesma, ainda que, inicialmente, de forma empírica.

Primeiro é o conhecimento teórico, os autores que falam sobre isso, entender como que se dá esse processo de aquisição, que não é do dia para noite. Tem um processo, dos níveis de alfabetização e a gente precisa ter esse conhecimento para fazer o levantamento na turma, para reconhecer as dificuldades, as facilidades de cada aluno, para fazer os agrupamentos das atividades. [...] depois disso é ter a clareza do trabalho que tu queres fazer, que autor tu estás seguindo, que atividades tu tens que propor para desenvolver cada nível, que o lúdico e o jogo são muito importantes, é primordial que eles estejam presentes (Professora Aline).

Eu tive a experiência de usar, no primeiro ano que eu trabalhei, eu queria só usar os estudos de Emília Ferreiro e começou a me dar um desespero, [...] parece que eu não conseguia ver evolução; eu também não sabia trabalhar

direito para ter evolução suficiente, mas eu queria. Então, até um determinado momento, eu trabalhei com isso e depois eu fui para o método silábico e fiquei com o silábico até o final do ano e fui trabalhando. No segundo ano que eu trabalhei, consegui ter um pouco mais de segurança de dar mais tempo [...] e entender que eu não precisava do ano inteiro, que depois que eles compreendem, que eles têm segurança de escrever como eles pensam [...] que não precisa ser o decorado, do que provavelmente foi a minha alfabetização com as sílabas, aí eu consegui trabalhar um pouco melhor a questão dos níveis [...]. Eu fui conseguindo compreender um pouco melhor, eu ainda permaneço dependente da minha folha que eu preciso olhar e analisar, isto talvez não esteja bem internalizado (Professora Joana).

[...] eu não tenho uma teoria para essa minha prática, eu vou usando aquilo que eu acho necessário para cada aluno, então assim, como diverge muito, eu não consigo achar uma construção de uma teoria, eu leio, eu procuro uma ajuda teórica sim, eu vou à escrita do que eu tenho de autores, mas eu vou relacionando com a minha prática [...], é o que o aluno me apresenta de dificuldade que eu vou trabalhando (Professora Angélica).

[...] a questão da teoria, dessas leituras, desses estudos ajuda muito, porque, como eu te disse, uma colega não conhecia. Então, se tu não conheces essa teoria tu vais pensar assim: “bom, se não está lendo, não evoluiu em nada”, mas fazendo as testagens e fazendo o acompanhamento tu consegues perceber o avanço e consegues mostrar para os outros [...] se não a gente fica sempre naquela frustração “ah, mas ainda não está lendo, mas ainda não está escrevendo”, mas avançou bastante já neste ano, então o trabalho não foi em vão [...]. Então, a partir daquele estudo, tu sabes que até certo ponto essa criança está evoluindo nas concepções dela, está avançando, então o trabalho de alguma forma está sendo positivo (Professora Clara).

[...] a gente entra na questão da teoria desenvolvida pela Emília Ferreiro, a gente vai compreendendo como que vai se dando esse processo. Tem outros autores também que eu fui lendo, [...] que foram fazendo com que eu fosse entendendo que caminhada o meu aluno está, por exemplo, eu há pouco tempo entendi porque que a criança escreve espelhado, que é um processo maturacional, que precisa desenvolver o motor, certas habilidades motoras primeiro para depois ele escrever no sentido correto. Então, é a compreensão de certas teorias que vão fazendo com que a gente vá interferindo na prática. Por que hoje eu dou tanta importância para o ciclo de jogos na educação física? Porque eu entendi que através do desenvolvimento físico vai ter um reflexo lá no desenvolvimento da leitura e da escrita. [...] (Professora Carine).

Os excertos narrativos das colaboradoras desta pesquisa expressam um percurso constituído por meio da validação de bases teóricas que sustentam as práticas desenvolvidas. Esse percurso é, originalmente, construído a partir da experimentação e da análise de tentativas e erros. Contudo, podemos observar que, mesmo na forma incipiente, há a tomada de consciência das professoras quanto aos saberes e fazeres que constituem o desenvolvimento profissional docente e a

valorização do conhecimento teórico como meio de contribuir para a qualificação da prática pedagógica.

Nessa direção, Pimenta (2012) apresenta significativas contribuições ao afirmar que o saber pedagógico se constitui na relação entre a prática e os saberes sobre a Educação e Pedagogia. Desse modo, não há a predominância da prática sobre a teoria, tampouco a teoria se constitui por si mesma. É necessário que a teoria se elabore e se reelabore a partir da prática. Em outras palavras:

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Esta anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (PIMENTA, 2012, p. 30-31).

Esse processo, segundo a autora, demanda a constituição do professor reflexivo, o qual se forja por meio de uma trajetória contínua de formação. Nessa perspectiva, a formação é compreendida, na verdade, como autoformação, “[...] uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (Ibid, p. 32).

Assim, a ação autoformativa assume, mais uma vez, papel de destaque nas vivências formativas das professoras e é marcada pela consciência do inacabamento (FREIRE, 2015; BOLZAN, 2016a) expressa em narrativas docentes que elucidam sua busca constante por processos formativos que possam atender às demandas da prática pedagógica.

[...] as demandas da turma, as demandas da escola e ter a noção de que eu não sei tudo, de que eu não estou pronta, de que estou sempre em busca, de que sempre vai ter novidades, sempre vai ter uma criança que vai ter algo que vai te instigar, que tu não sabes o porquê dela não estar aprendendo ou não consegue chegar até ela, pois ela não sabe te dizer o que está acontecendo com ela. Então, são essas questões que não tem resposta que a gente tem que pesquisar, tem que ir em busca. Essas demandas que me motivam e por ter isso, de ter a nítida sensação de incompletude, que sozinha eu não vou a lugar nenhum, que eu preciso estar buscando (Professora Aline).

Pela necessidade da prática, pela necessidade de entender o que está acontecendo com o meu aluno. Isso mesmo da escrita espelhada que eu fui buscar, foi para entender o porquê determinado aluno estava escrevendo ainda desta forma, o que estava acontecendo com ele. Aí tu começa a refletir também sobre as questões nutricionais, alimentares e compreende que o processo de leitura e de escrita é a pontinha de todo o *iceberg* que está lá atrás, que todos os

elementos vão te fazer chegar naquele topo. Então, não é só o conhecimento da teoria ou da Emília Ferreiro ou de outras teorias que trabalham muito bem essa questão da alfabetização ou de outras metodologias que vão trabalhar isso. Precisa-se explorar um universo muito maior, para tu compreenderes a caminhada que teu aluno está fazendo nesse momento (Professora Carine).

Eu acho que o que me mobiliza é que a gente sempre pode ser melhor, que a gente nunca sabe tudo, que a gente sempre pode avançar, refletir, pensar hoje de uma maneira, amanhã a gente já pode pensar diferente, reavaliar e pensar “não, mas realmente, de repente devia ter feito diferente, eu fiz errado”. A gente pode estar sempre se aprimorando ou talvez mudando, não quer dizer que seja um aprimoramento, mas sim uma mudança, uma mudança de postura, uma mudança de comportamento. Até porque a gente tem todo ano alunos diferentes e a gente sempre tem que se adequar [...]. Então, é sempre bom a gente estar pensando e refletindo sobre isso, de que maneira que eu me ponho, de que maneira eles me percebem (Professora Clara).

A minha motivação sempre é agregar conhecimento para melhorar sempre. Eu acho que a gente tem que fazer isso; jamais iria fazer minha graduação, entrar na minha sala de aula e ficar ali parada, acho que a gente tem que se mobilizar atrás de conhecimento, como eu disse, estudar por estudar não, estudar para agregar. [...] Eu quero fazer aquilo que vai agregar e aquilo que vai me mobilizar como pessoa também, quero estudar para melhorar em todos os sentidos, como formadora, porque não adianta a gente querer achar que a gente não tem responsabilidade na formação deles, porque a gente tem todas as responsabilidades (Professora Angélica).

Uma das coisas que eu vejo que a graduação, o mestrado me fazem pensar muito, que a gente nunca vai ter respostas prontas. Então a gente tem que estar sempre se questionado: “ah eu fiz mestrado, estudei sobre a alfabetização e eu já sei tudo” alguma coisa está errada, a gente tem que estar sempre se perguntando, se questionado, e eu vejo que isso desde a graduação. A iniciação científica me provocou muito a isso, a perguntar, a pesquisar, a ir atrás, a não ficar satisfeito com aquilo que eu já sei [...] (Professora Tarsila).

Acredito que eu vá evoluindo e, à medida que tenha segurança, vou conseguir melhorar cada vez mais e me firmar como profissional, ter segurança de me colocar, mas é assim, eu vou engatinhando, devagarinho, vou melhorando. Eu vou buscando, vou estudando, vou pesquisando, não posso me acomodar, não posso ficar acomodada, não posso ficar parada achando que estou fazendo tudo perfeito e, no próximo ano, fazer tudo igual, porque o ano anterior deu certo, mas podia melhorar? Podia, então vamos melhorar, é nesse sentido que eu vou buscando (Professora Joana).

[...] eu sou inconformada com as coisas na mesmice, em segundo lugar porque hoje o tempo exige. O momento hoje exige que o professor seja um professor atualizado, movido. Hoje na verdade o professor teria de estar além do tempo, porque as novas tecnologias estão tomando conta e o professor fica para trás. É porque eu gosto realmente de estar trabalhando com coisas novas. O desafio me move a fazer isso de buscar coisas diferentes, leituras diferentes (Professora Maria).

As narrativas docentes apresentadas indicam que ações de autoformação são permeadas pela consciência do inacabamento do professor em relação a sua atividade docente. Ao nos apoiarmos nas ideias de Freire (2015), passamos a compreender que o inacabamento é inerente à experiência humana. O sujeito que se considera inacabado é, na verdade, consciente da sua condição como ser histórico e cultural, que se reinventa constantemente, abrindo-se às mudanças que a vida lhe impõe.

Reconhecemos, portanto, que atividade de estudo é constituída por ações auto e interformativas que orientam o professor ao desenvolvimento de ações e operações vinculadas à atividade docente. Esse processo é gerado por necessidades e motivações vinculadas à prática pedagógica, sendo mediada pela atividade reflexiva, capaz de estabelecer os vínculos necessários entre teoria e prática.

Dessa forma, a atividade de estudo dos professores assume direcionamentos semelhantes à atividade de estudo de escolares, devido ao seu caráter desenvolvente e produtor de autonomia intelectual. Contudo, ganha novas dimensões quando relacionada à aprendizagem docente, uma vez que se vincula a um processo mais complexo de elaborações e reelaborações orientadas para o desenvolvimento profissional do professor.

Trata-se de um processo que irá se consolidar a partir de motivações inerentes à prática pedagógica, as quais potencializam a atividade de estudo à medida que são impulsionadas pelos movimentos de *aprendizagem compartilhada* e de *produção de sentido* sobre a atividade docente. Sendo assim, o professor passa a buscar compreender suas tarefas de estudo, bem como apropriar-se de distintas estratégias de ação, gerando condições para a construção de novos modos de produção da docência.

3.1.2 Produção da docência

A *produção da docência*, segunda dimensão categorial deste estudo, refere-se ao processo de construção da identidade docente em contextos de alfabetização. A identidade constitui-se por concepções e práticas que vão definindo os percursos de aprendizagem da docência de professoras alfabetizadoras. Estes

percursos são permeados por saberes e fazeres que orientam a prática pedagógica, determinando os modos de agir e de pensar a atividade docente.

Para entendermos esse processo de construção identitária do professor, remetemo-nos a um histórico de formação ainda recente, definido por Imbernón (2010) como uma relação de dependência e subsídio, resultando na falta de autonomia do professor e na submissão a normas e a hierarquias institucionais. Neste modelo, o professor passa de sujeito a objeto de sua formação, deixando-se manipular por ideias ditadas por outros, considerados como superiores nas relações estabelecidas com os docentes.

O rompimento desse modelo de formação passou a abrir espaço para o reconhecimento das subjetividades dos professores, compreendendo-os como sujeitos de conhecimento, cujas experiências são essencialmente subjetivas. Sujeitos estes capazes de construir sua identidade, produzindo conhecimentos estruturantes e orientadores de suas teorias e práticas (IMBERNÓN, 2010).

Compreendemos, desse modo, que a possibilidade de expressar sua subjetividade, revelando seus saberes e fazeres, viabiliza o compartilhamento e a reflexão acerca de seus conhecimentos e práticas, o que favorece a assunção do protagonismo pedagógico (BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013). Protagonismo que precisa ser assumido como ato formativo, como processo e não como resultado da formação docente. Processo que se refaz e se amplia por meio da atividade compartilhada e reflexiva, e que promove a produção da docência de forma consciente e responsável.

Este protagonismo é necessário e, inclusive, imprescindível para se poder realizar inovações e mudanças na prática educativa e para os professores se desenvolverem pessoal e profissionalmente. Se os educadores forem capazes de narrar suas concepções sobre o ensino, a formação pode ajudá-los a legitimar, modificar ou destruir tal concepção (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

Nesse sentido, reconhecemos a identidade docente como um processo de elaboração e [re]elaboração de concepções sobre a docência, o qual se constitui por meio das vivências formativas vinculadas à atividade de ser professor. Este processo é estabelecido como um *continuum* no qual “a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta ‘quem eu sou neste momento’, mas sim a resposta à pergunta ‘o que quero vir a ser?’” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 112).

Sendo assim, reconhecemos como primeiro elemento categorial desta dimensão, a *construção da identidade docente*, que se constitui como um percurso no qual os professores são capazes de construir e reconstruir suas concepções acerca da docência à medida que se envolvem em processos formativos promotores de reflexão sobre suas teorias e práticas. Este percurso é determinado pelo caráter singular das ações e dos pensamentos docentes, o qual passa a definir as escolhas e as posturas assumidas pelo professor durante sua trajetória profissional.

Compreendemos, assim, que a construção da identidade docente de professores alfabetizadores configura-se como um processo determinado pelas heranças de culturas escritas engendradas nos mais diversos contextos sociais e educacionais em que os professores estão envolvidos. Uma destas culturas resgata um passado que deixou fortes marcas no processo de formação do docente alfabetizador, ou seja, a cultura dos métodos de ensino⁵⁵.

Reorganizados com novos nomes e novas configurações, as proposições fundamentadas em métodos de ensino persistem e se mantêm vivas em concepções que orientam muitas das práticas alfabetizadoras. Estas práticas decorrem, em grande medida, de propostas de alfabetização que tornam o professor um agente passivo nesse processo, uma vez que “[...] retira-se o controle e responsabilidade do que ocorre na sala de aula de suas mãos, já que os programas de leitura vêm ‘empacotados’, prontos para serem utilizados em forma de métodos ou receitas que devem ser seguidos *ipsis literis*” (BRAGGIO, 1992, p. 12, grifos do autor).

⁵⁵ Segundo Mortatti (2000), o século XIX foi marcado, em nosso país, por um processo que ela denomina de metodização do ensino. Dentre as propostas mais utilizadas, encontravam-se aquelas que correspondiam ao método sintético, ou seja, que enfatizavam o ensino da leitura em uma ordem crescente de complexidade, que se dirigia das partes para o todo, como, por exemplo, o método da soletração (apresentação das letras e seus nomes), o método fônico (análise dos sons) e o método silábico (apresentação das famílias silábicas). O percurso histórico da alfabetização no Brasil também foi marcado pela supremacia do método analítico no processo de formação de professores, uma vez que passou a ser defendido, sob influência da pedagogia norte americana, como o método que reconhecia uma nova concepção de criança, baseada no seu caráter biopsicofisiológico. Nessa perspectiva, a organização do ensino era processada do todo para as suas partes constitutivas, sendo que esse todo poderia ser considerado a partir de diferentes perspectivas, como o ensino inicial pela palavra, pela sentença ou por meio de historietas. Outro momento marcante na história da alfabetização no Brasil é indicado por Mortatti (2000) pelo termo “alfabetização sob medida”, o qual caracteriza o período em que se intensificam as resistências de professores em relação ao uso do método analítico, buscando-se novas alternativas para dar conta dos problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, as disputas entre partidários de diferentes métodos, apesar de ainda acontecer, começa a perder forças e uma nova proposição ganha espaço: o método misto, no qual seria possível integrar aspectos do método analítico e do método sintético, consolidado uma proposta de alfabetização mais eficaz.

Neste modelo formativo, resta ao docente adaptar-se às regras estabelecidas por sistemas externos, que se consideram detentores do saber. O professor não se sente autorizado a dizer sua palavra, estabelecendo uma relação de dependência e submissão em relação a esses agentes externos. O reflexo deste modelo de formação docente nas práticas de alfabetização é também a adoção de relações hierárquicas e autoritárias, o que acaba por definir as instituições educacionais como reprodutoras da segregação social, expressa nos resultados escolares que classificam os melhores e os piores alunos.

Contudo, a partir da década de 1980, outros olhares passaram a redimensionar os contextos de cultura escrita por meio de estudos psicogenéticos⁵⁶ que abrem novas perspectivas para a compreensão acerca das concepções infantis sobre o processo de construção da leitura e da escrita. Estes estudos indicam uma posição contrária aos modelos tradicionais de alfabetização, colocando como imprescindível a necessidade de repensarmos as práticas de leitura e de escrita sobre novas bases, reconhecendo o processo que a criança percorre ao longo da sua aprendizagem. Desse modo, os estudos de Ferreiro (2010, p. 31-32) expressam:

Se aceitarmos que a criança não é uma tabula rasa onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método; se aceitarmos que o “fácil” e o “difícil” não podem ser definidos a partir da perspectiva do adulto mas da de quem aprende; se aceitarmos que qualquer informação deve ser assimilada (e portanto transformada) para ser operante, então deveríamos também aceitar que os métodos (como consequência de passos ordenados para chegar a um fim) não oferecem mais do que sugestões, incitações, quando não práticas rituais ou conjunto de proibições. O método não pode criar conhecimento.

Além de seu caráter construtivo, os estudos sobre a psicogênese da leitura e da escrita também evidenciam o caráter social do processo de apropriação do conhecimento, reconhecendo que a linguagem escrita não se constitui apenas por

⁵⁶ Em sua pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) destacam o caráter conceitual deste processo, o qual transpõe as práticas estritamente escolares, constituindo-se como um objeto de representação social, no qual a criança é concebida como um sujeito intelectualmente ativo, que constrói e reconstrói suas hipóteses, desenvolvendo sua aprendizagem a partir da sua própria atividade. Nessa perspectiva, passaram a demonstrar que “[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio” (p. 24).

aspectos psicogenéticos, mas também por sua dimensão histórico-cultural, remontando um processo de produção de marcas que a humanidade consolidou como objeto de comunicação social. Dessa forma, cabe ao professor repensar os modos como os processos de ensino e de aprendizagem são encaminhados dentro do espaço escolar, tendo em vista a necessidade de considerar os sentidos e significados atribuídos à cultura escrita, reconhecendo as construções infantis como eixo central desse processo. Nas palavras de Ferreiro (2013, p. 33):

Temos que auxiliar essas crianças em seu caminho para alfabetização, mas levando em conta sua inteligência e não as tratando como ignorantes. Elas colocam questões legítimas – algumas delas de grande relevância epistemológica ao pensar a escrita; a mesma escrita reduzida, banalizada, e deformada pela tradição escolar, que converte didaticamente um objeto cultural complexo em um instrumento de codificação rudimentar.

Nesse sentido, o professor passa a redimensionar seu papel em sala de aula, deslocando-se da figura de detentor do conhecimento em direção à atuação como mediador das relações, interações e construções que se estabelecem entre as crianças. Isso demanda a assunção de uma postura crítico-reflexiva, apoiada em pressupostos epistemológicos capazes de orientar a construção e reconstrução de sua atividade docente no contexto da alfabetização.

Esses pressupostos têm mobilizado, em grande medida, o debate sobre as práticas alfabetizadoras no contexto escolar atual, promovendo a necessidade de desenvolver novas reflexões sobre os saberes e fazeres docentes acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita. Tais discussões passaram a ser promovidas, principalmente, na última década, em que entrou em vigência a Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabeleceu a duração de nove anos para o ensino fundamental e o ingresso obrigatório das crianças a partir dos seis anos de idade no primeiro ano dessa etapa de ensino. Nesse sentido, não apenas a estrutura do período de escolarização foi repensada, como também as diretrizes educacionais, que retomam a necessidade de olhar para o processo de alfabetização sob novas perspectivas, buscando redefinir a direção das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo desse processo.

Assim, observamos as referências de documentos divulgados pelo Ministério da Educação que abordam a discussão sobre o ensino fundamental de nove anos,

procurando reconhecer o olhar sobre o papel do professor frente às demandas do trabalho com o ciclo de alfabetização⁵⁷.

No que diz respeito ao documento sobre as orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos, podemos reconhecer o entendimento acerca do perfil do professor que atua no processo de alfabetização inicial com as crianças de seis anos de idade. Segundo as considerações desse material, é fundamental que se estabeleça uma sólida formação deste professor, de modo a prepará-lo para o atendimento das necessidades infantis no trabalho com esta faixa etária. Nessa perspectiva, o documento aponta que:

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação (BRASIL, 2004, p. 25).

Sujeitos sociais que constroem suas identidades por meio de relações ativas, críticas e reflexivas, as quais passam a compor os saberes e fazeres docentes e a determinar suas escolhas, posturas e concepções. Esse processo, inicialmente, nem sempre ocorre de forma consciente e determinada pelo professor. Muitas vezes, as vivências formativas vão compondo a identidade docente e definem o modo como o professor irá se constituir como profissional. Observamos esse processo de construção identitária nos excertos narrativos que seguem; as professoras indicam os caminhos que as levaram à identificação com a docência alfabetizadora e o modo como introjetaram está identidade docente.

Quando foi a primeira vez, primeiro e segundo ano, já foi pela questão da participação no projeto. [...] e agora foi por essa questão de que eu trabalhei bastante com isso, sempre fiz monografia e pesquisa nesta área, eu me senti um pouco perdida estando fora disso [ciclo de alfabetização]. [...] Em função disso, de serem crianças mais motivadas pela leitura, pela escrita [...] (Professora Clara).

Foi assim, eu trabalhava na educação infantil nessa época [...] e a professora que ingressou no terceiro ano, em fevereiro, desistiu [...] e a diretora me chamou. Ela falou: “*eu tenho um desafio para ti, [...] tu aceitas?*” E eu aceitei. Fui para o

⁵⁷ O parecer CNE/CEB nº 11/2010 que trata das diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de nove anos apresenta como proposição a organização dos três primeiros anos do ensino fundamental em um único ciclo, considerado como o ciclo de alfabetização. Esta proposição, além de buscar romper com a linearidade da aprendizagem, também visa investir em uma organização menos excludente e mais atenta às necessidades infantis, tendo como pressuposto que o trabalho com a alfabetização não se encerra ao final do primeiro ano.

terceiro ano, até o meio do ano foi bem difícil, fui me arrastando, mas do meio do ano para o final foi muito bom, eu me achei [...]. Então, às vezes isso me preocupa um pouco, de como eu vou encarar um primeiro ano, um segundo ou um quarto ano, mas hoje eu me sinto bem feliz no terceiro ano, eu acho que estou no meu lugar (Professora Angélica).

[...] meu primeiro ano, trabalhei com a 5^o série todas as disciplinas [...] No segundo ano comecei a trabalhar com terceira série, [...] mas quando chegou em outubro a diretora [...] me convocou: “eu preciso de ti em uma primeira série [...]”. A partir disso, desenvolvi as atividades docentes em torno da alfabetização. Eu não sabia nada sobre alfabetização. Aprendi a alfabetizar [...] quando a diretora disse: “*tu trabalhas com o método misto*”. [...] Se foi bom eu não sei, não sei te dizer, mas que as crianças saíram alfabetizadas saíram, do meu jeito, me esforçando de certo para a leitura e para a escrita [...]. Pretendo continuar trabalhando nesse ciclo. [...] Gosto, porque os alunos são receptivos, eles se propõem, mesmo com limitações, com inquietações que eles têm, de suas bagagens emocionais e sociais, mas vale a pena (Professora Maria).

Eu gosto de trabalhar mais com projetos, de uma forma mais livre, baseado mais no interesse da criança, por isso que tive bastante interesse de permanecer no segundo e no terceiro, que acabaram me colocando depois eu gostei também [...], cada ano tem as suas especificidades. No terceiro ano eles têm mais autonomia, já são, praticamente todos, escritores e leitores, eles já têm mais ideias e eles já querem fazer as coisas. Os conteúdos, para mim, ainda são um desafio, que é conseguir organizar esses conteúdos de uma maneira que eles entrem no tema que a turma tem interesse de pesquisar ou de estudar (Professora Tarsila).

[...] eu trabalhava muito na educação infantil, só que eu tinha necessidade de fazer uma interferência maior na questão da educação e não só na educação infantil. [...] queria fazer isso, fazer coisas de anos iniciais, do ciclo de alfabetização. [...] Hoje eu sei que o meu trabalho é melhor desenvolvido nos anos iniciais [...] eu gosto desse encantamento que as crianças têm quando descobrem as coisas, muitas vezes a gente também se encanta descobrindo junto com elas. Eu explorei muito mais a leitura e a escrita trabalhando esses três anos com terceiro ano do que durante todas as etapas da minha formação; também acho que me alfabetizei novamente, me dei essa oportunidade de superar essas dificuldades que eu tinha do meu processo de alfabetização, como corrigir muitas questões ortográficas, compreender e dar sentido as coisas nesse trabalho (Professora Carine).

Gosto de trabalhar com crianças menores, gosto dessa ludicidade, desse encantamento, desse imaginário, dessa imaginação que a gente pode trabalhar com as crianças do ciclo de alfabetização, gosto de acompanhar eles nessa aquisição da leitura e da escrita, por mais que eu só trabalhei com terceiro ano, mas, mesmo assim, muitos deles a gente acompanha na aquisição, porque ainda chegam não alfabetizados no terceiro ano. Identifico-me com isso, com essa conquista que acontece das crianças neste percurso de leitura e de escrita, desse desenvolvimento, de ver que eles eram só copistas e, com o trabalho pedagógico desenvolvido na turma, eles passaram a produtores de conhecimentos, de textos. Eu gosto de ver isso acontecer, gosto de trabalhar com isso e estudar sobre isso, me aprofundar nisso, nessa área (Professora Aline).

[...] achei que o primeiro ano seria o lugar [...] que eu ia ter liberdade de fazer, de sentar no chão, parar tudo e contar uma história, de ir para o pátio e fazer uma atividade, é um espaço que eu tenho liberdade, em que eu vejo evolução verdadeira [...]. É aquele momento que tu tens o encantamento pela educação, acho que primeiro e segundo ano [...], no terceiro ano quando começa a virar aquela pilha de conteúdo, as crianças se cansam, tu te tornas chata e tu não tens espaço para criar [...] (Professora Joana).

Como podemos observar nas narrativas, fica evidente que as motivações para a atuação no ciclo de alfabetização são variadas, mas, em geral, expressam a satisfação em trabalhar com estudantes em processo de construção da leitura e da escrita, por apresentarem maior encantamento e envolvimento com essas práticas nos primeiros anos de escolarização. Além disso, algumas narrativas indicam que a motivação para o trabalho com a alfabetização refere-se à maior liberdade para desenvolver atividades lúdicas e contextualizadas, devido à flexibilidade curricular, que ainda não está pautada em uma listagem de conteúdos tão densa.

Assim, reconhecemos, dentre as falas das professoras, que a possibilidade de desenvolver a autonomia pedagógica⁵⁸, no trabalho com a alfabetização, aparece como um importante elemento de identificação com a docência alfabetizadora. Autonomia que se constitui à medida que o professor se coloca como produtor de saberes e fazeres que orientam sua atividade docente, e não mais como reprodutor de prescrições externas. Suas ações assumem um caráter crítico e reflexivo, pautado nas demandas do contexto de atuação, bem como nas construções teóricas e epistemológicas que constituem a sua identidade docente.

O desafio de colocar-se como produtor da sua ação docente, organizando e reorganizando suas estratégias pedagógicas e seus saberes docentes, exige do professor a assunção de uma postura reflexiva, autocrítica e investigativa, que visa romper com as práticas burocráticas instituídas pelo contexto escolar, buscando outros modos de atuação, mais atentos aos seus estudantes, às suas necessidades e interesses. “Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola a um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis” (SCHÖN, 1997, p. 87).

⁵⁸ A autonomia pedagógica refere-se ao “processo elaborado a partir da apropriação de saberes teóricos e práticos que permitem aos professores construir modos singulares de produção pedagógica. Esse processo demanda um trabalho coletivo e reflexivo, que encontra na atividade compartilhada o caminho para a produção autônoma e criativa” (MILLANI, 2012, p. 125).

Esta postura de escuta e reflexão acerca das demandas discentes está expressa nas narrativas das professoras Angélica, Tarsila e Aline, ao dialogarem em uma reunião de estudos sobre a necessidade e o desafio de aliar o trabalho com conteúdos curriculares aos interesses das crianças, tornando os processos de ensino e de aprendizagem mais significativo:

Aquilo que tem significado é muito fácil e é mais prazeroso. Então eles vão procurar aquilo que é de interesse deles e aí o aprendizado se dá, [...] por exemplo, eu estava em uma aula de ciências dos vertebrados e foi uma riqueza, porque era tamanho interesse deles nos bichos, que eles vinham com contribuições [...]. Quando é do interesse, eles vão atrás e vem com informações, com contribuições que se tornam uma riqueza para todo mundo. Onde está o interesse deles, a aula flui que é uma beleza. Eu sempre digo, a aprendizagem tem que ter significado, porque senão eles deletam, literalmente (Professora Angélica).

[...] uma coisa que, para mim, eu vejo que é um desafio é a questão dos conteúdos [...] e tem alguns que não têm como fugir, porque é o papel da escola. Como tornar esses conteúdos significativos? Tem algumas coisas que a gente pega que são do interesse deles, mas tem outras que a gente não pode fugir. E aí? Como fazer para que aquilo tenha sentido para a criança? (Professora Tarsila).

[...] tem coisas que, no terceiro ano, é tranquilo da gente conseguir colocar dentro dos interesses e outras não, pelo menos eu não consigo enxergar (Professora Aline).

[...] às vezes até a gente, eu olho para aquele conteúdo e penso, aonde é que isso vai funcionar na vida deles? E aí a gente fica se sentindo impotente para trazer, imagina eles recebendo isso (Professora Angélica).

[...] eu me culpava muito em relação aos conteúdos, eu sempre me questionei muito. Dai conversando com a L., que segue uma linha pós-moderna, ela me disse: “mas será que a gente não tem que começar a se questionar se tem que ensinar isso?” Que significado, que importância tem determinado assunto? [...] Eu me questiono, como ensinar aquilo, que seja de forma interessante. Daí ela disse: “mas será que tu não tens que mudar a pergunta e começar a te questionares se tu deves ensinar?” (Professora Aline).

(Reunião 9 do grupo de estudos)

As reflexões desenvolvidas pelas professoras indicam suas preocupações em relação ao trabalho com conteúdos presentes no currículo escolar, que passem a ser contextualizados e relevantes para a vida de seus estudantes. Além disso, revela a necessidade de assumir um trabalho autônomo, cujas escolhas realizadas pelas professoras precisam estar pautadas no que consideram significativo para os

estudos realizados em aula e não apenas direcionados pelas exigências de um currículo normatizado.

Nessa direção, encontramos em documentos atuais, que tratam sobre o trabalho com a linguagem escrita no ensino fundamental de nove anos, indicações de que uma prática profissional competente, que garanta o processo educativo de qualidade, requer do professor o desenvolvimento da autonomia na atividade pedagógica, reconhecendo a singularidade do trabalho com o seu grupo escolar. “Essa construção cotidiana da prática educativa exige dos seus profissionais a capacidade de fazer escolhas, criar, recriar, pesquisar, experimentar e avaliar constantemente suas opções” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009, p. 8).

Ainda, no material intitulado “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, a autonomia também é contemplada como condição essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas coerentes com as mais variadas realidades educacionais, reconhecendo a importância de levar em consideração as necessidades e os interesses dos educandos. Assim expressam:

Do ponto de vista do método de trabalho, se queremos trabalhar no sentido de uma sociedade democrática, é relevante a criação de espaços pedagógicos em que tanto o(a) professor(a) quanto os estudantes possam elaborar propostas de atividades, de projetos e de planejamentos. É imprescindível que todos se sintam à vontade e tenham espaços para manifestar seus gostos e desgostos, suas alegrias e contrariedades, suas possibilidades e limites, seus sim e seus não. Se as cartilhas e os livros didáticos forem convidados para a sala de aula, que seja como material auxiliar da turma – a direção da organização do trabalho pedagógico é dos professores, em conjunto com os alunos e a comunidade escolar (GOULART, 2007, p. 95).

Percebemos, nas referências apresentadas, a ênfase atribuída à formação permanente do professor, com vistas a contribuir com a produção de posturas profissionais mais autônomas e críticas, capazes de impulsioná-lo à construção de práticas investigativas e criativas, coerentes com as demandas dos contextos de atuação. Além disso, aposta-se na possibilidade de desenvolvimento de trabalhos compartilhados entre os docentes, que viabilizem a constituição de espaços educativos de qualidade, favoráveis ao êxito na construção das práticas alfabetizadoras.

Desse modo, a proposição do trabalho com o ciclo de alfabetização vem ao encontro da necessidade do professor romper com a “concepção de docência solitária”, construindo as bases do seu trabalho em uma “docência solidária” ao

reconhecer, na atividade colaborativa, a contribuição “para criar uma escola menos seletiva e capaz de proporcionar a cada um e a todos o atendimento mais adequado a que têm direito” (BRASIL, 2010, p. 22).

Nessa perspectiva, aparecem, nas narrativas docentes, evidências de situações de docência solitária em detrimento da possibilidade de desenvolvimento de uma docência solidária. Assim expressam as professoras ao indicarem a preocupação quanto à falta de compartilhamento entre os professores, uma vez que possuem concepções divergentes acerca da prática pedagógica que desenvolvem.

[...] eu me vejo, às vezes, preocupada com esse ciclo, porque realmente para o quarto ano tem uma diferença muito grande [...] e parece que eu tenho que fazer uma programação desse aluno até o final do ano e no final do ano eu passo esse aluno com histórico junto. Eu não consigo fazer isso, eu quero pegar esse histórico e transformar esse histórico [...]. É complicado quando têm professores que atuam dessa forma, porque é isso, vou passando turma [...], e para mim não funciona dessa forma. Eu sou meio deslocada no colégio, vou ser bem sincera, eu não me encaixo muito dentro do grupo, eu sou meio a parte, não me importo muito também com isso (Professora Angélica).

Eu trabalhei com segundo ano e gostei [...] mas eu tive dificuldade com as colegas do terceiro, porque esse conteúdo é meu e tu não podes trabalhar e não era uma questão de conteúdo, eram questões que estavam no plano de estudo, só que eu acho que parte muito da tua compreensão, de como tu vais trabalhar. E teve uma colega que disse para mim que eu não podia ensinar ideia de multiplicação e divisão, porque no próximo ano ela ia ter que desconstruir tudo para construir de novo, e eu fiquei muito chateada, porque eu acho que não parte do princípio de tu desconstruíres tudo o que a criança já sabe. Parte do princípio de tu aproveitares o que a criança já sabe para avançar, mas eu pensei que não valia a pena entrar nessas discussões (Professora Joana).

Eu gosto de trabalhar em grupos, os alunos participam, são desafiados a produzir. Coisas que no primeiro ano eles não fazem isso. Quando os estudantes saem das minhas mãos e vão para um terceiro ano o professor também trabalha um atrás do outro. No ano passado é que as gurias começaram a dar mais essa oportunidade, [...] porque os alunos que saíam do segundo ano, saíam exigindo [...]. Então quer dizer, a proposta que eu trabalhei no segundo teve muita valia, mas eu gostaria que a escola toda trabalhasse, que a gente tivesse essa oportunidade de discutir mais entre nós do ciclo e se aprofundar em estudos e pensarmos formas de trabalhar diferente na escola (Professora Maria).

Como podemos observar, as vozes das professoras expressam claramente um sentimento de solidão pedagógica, que se caracteriza pela falta de interlocução e de compartilhamento de conhecimentos (ISAIA, 2006), levando o professor a isolar-se em seu trabalho, na tentativa de evitar divergências de opiniões entre os colegas.

Aparece, também, em outras narrativas, o sentimento de angústia pedagógica expresso pela consciência da necessidade de transformação de suas práticas, porém limitada pelas incertezas sobre quais caminhos são os mais adequados (ISAIA, 2006). Esse sentimento é, ainda, fortemente marcado pela pressão das exigências institucionais, que nem sempre condizem com as concepções pedagógicas que orientam a prática do professor, como indicam os excertos das narrativas:

[...] tu és cobrada de coisas que tu sabes que não é o que a gente deveria trabalhar, deveria estar abordando com a criança, que, até hoje, infelizmente, as pessoas pensam, os pais, as escolas que é o tradicional que tem que fazer, que a criança tem que encher caderno, que tem que aprender letra cursiva no primeiro ano e que tem que fazer muita coisa, tem que copiar muita coisa e que o importante é ter bastante folhinha no caderno e fazer bastante atividade. [...]. E a gente sabe que não é assim, a profissão vai muito além, mas tu ouves de pessoas que são gestores, são coordenadores, são diretores [...]. Então, eu acho que isso incomoda bastante, porque a maioria das pessoas não tem uma clareza, inclusive muitas alfabetizadoras não têm uma clareza muito grande a respeito (Professora Clara).

Eu, até hoje, não sei definir, porque tem horas que eu sinto um apoio muito grande da parte da direção, da supervisão, da coordenação da escola, mas têm horas que a gente sente uma cobrança pelo vencimento do conteúdo e as colegas que hoje atuam [...] no quarto ano tem um nível de exigência de conhecimento para os alunos que é preocupante. No início deste ano uma das colegas fez, na primeira semana, uma avaliação sobre divisão com os alunos e ali ela classificou quem sabia e quem não sabia, embora os termos que ela tenha usado tenham sido outros, não são os alunos, é o meu trabalho, é o que eu consegui vencer com eles ou não [...]. E essa pressão, às vezes, é bem difícil, porque tu queres fazer um trabalho diferenciado, tu queres levar em conta o conhecimento que o aluno trás [...] (Professora Carine).

Como indicam as narrativas das professoras Clara e Carine, o sentimento de angústia está expresso na divergência de concepções pedagógicas que orientam as práticas escolares. Esse sentimento é, conseqüentemente, gerador de situações de solidão pedagógica, uma vez que os professores passam a se isolar em suas salas de aulas, deixando de estabelecer trabalhos e reflexões compartilhadas, as quais poderiam enriquecer seus processos de ensino e de aprendizagem no percurso do seu desenvolvimento profissional.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), esse sentimento de solidão indica, conseqüentemente, uma postura de autonomia e de responsabilidade do professor em relação ao trabalho desenvolvido com seus estudantes. Contudo também

pressupõe a instabilidade e insegurança ao assumir essas responsabilidades de forma solitária.

Para além do isolamento, evidenciamos nas narrativas das professoras Joana e Angélica, a sensação de impotência vinculada à incapacidade de desenvolver sua autonomia pedagógica, devido às normas e às exigências que são estabelecidas no ambiente escolar. Desse modo, suas ações restringem-se a determinações que nem sempre levam em consideração as particularidades de cada turma e de cada professor.

Lá na escola agora foi criado um projeto de hora do conto e eu fiquei muito chateada, porque eu não quero um projeto de hora do conto que vem para dentro da minha sala. Eu trabalho com leitura deleite, eu tenho a prática de ler, escolher os livros, [...]. Aí não, foi feito para toda escola, todo mundo tem um horário. [...] A escolha das obras ou como vai trabalhar não diz respeito a nós. [...] No primeiro dia do projeto [...] eu sai de lá injuriada antes de terminar a aula [...]. Primeira coisa, “o livrinho tá aqui, não pode falar. Agora só a profe fala” e começou a brigar. [...] Quando é que a leitura vai ser um prazer? [...] Nunca, se num primeiro ano tu colocas sentado, fecha a boca, agora eu conto a história [...]. Poxa, aí a questão do protagonismo, [...] de muitas vezes as coisas serem fechadas, o professor não conseguir fazer as suas escolhas [...]. Eu sou obrigada a aturar esse tipo de atividade que não tem nada a ver com a minha maneira de trabalhar (Professora Joana – reunião 3 do grupo de estudos).

Eu cheguei nova na escola, contrato emergencial, na EMEI M.R. Elaborei um plano de ação até o final do ano e, nesse tempo, fiquei pensando como iria trabalhar. Como era maternal I, eu pensei: vou fazer um projeto com música. [...] Cheguei lá e perguntei para a minha coordenadora, eu posso fazer isso? “Pode fazer”. Aí comecei a introduzir, só que daí toda sexta-feira, na reunião de planejamento: “vocês têm que fazer assim, assim e assim”. [...] E a minha música? Aí a diretora veio falar comigo: “tu não podes fazer um trabalho diferente das outras profes. Vocês têm que trabalhar tudo da mesma forma, porque os pais reparam e cobram, e daí eles vão chegar para mim e dizer: como que a profe trabalha assim e as outras profes não trabalham?”. Eu não sei o que dizer (Professora Angélica – reunião 9 do grupo de estudos).

Tomando como pressupostos os estudos de Imbernón (2010), passamos a compreender que a construção da identidade docente está diretamente relacionada ao que denomina como desenvolvimento profissional, ao qual se refere como uma série de fatores “[...] que possibilita ou impede que os professores avancem na questão da identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir ajudarão esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores também favorecerão de forma muito decisiva [...]” (p. 80). Dentre esses fatores está a capacidade de tomada de decisão e a possibilidade de participação dos professores nas determinações coletivas, além do clima de trabalho que se estabelece no ambiente escolar.

Desse modo, reconhecemos, nos fatores mencionados, os impedimentos que revelam os aspectos geradores do sentimento de solidão e de angústia pedagógica. Além desses impedimentos, identificamos que os sentimentos são gerados, também, pela falta de apoio institucional e pela ausência de recursos e de uma política de formação capaz de viabilizar a participação do professor em processos formativos extraescolares, impossibilitando-os de investirem em sua formação continuada.

A escola não libera para participar de eventos; se tu quiseres participar de determinados eventos, tu precisas faltar ao trabalho [...]. A orientação é clara, tu participas de evento, mas tu podes ter 75% de frequência, ou seja, tu vais ao evento no horário que não é de aula, no horário da aula tu estás lá dando aula. Então, isso dificulta bastante, até eu queria ter participado ano passado de um evento que teve [...] e chegou na hora a escola barrou, não tem como cancelar a aula, não tem professor substituto. Então a gente não teve como participar, foi bem frustrante (Professora Joana).

Essas jornadas pedagógicas oferecidas pela universidade eu lamento até hoje não ter conseguido participar de nenhuma, porque a escola não libera até hoje, porque não tem profissionais que fiquem no lugar da gente, nesse espaço que a gente se ausentaria. Então, tem que renunciar a uma coisa que faria bem não só para mim, professora, mas beneficiaria os estudantes e o grupo docente da instituição, haveria o compartilhamento de aprendizagens (Professora Maria).

Muito mais que a denúncia sobre a impossibilidade de incentivo à formação continuada, observamos, nas falas das professoras em situações de diálogo no grupo de estudos, a indicação de que faltam, nos contextos escolares, espaços formativos capazes de favorecer um processo de formação mais coerente com as demandas e as necessidades educativas.

São narrativas que indicam a necessidade das professoras de estabelecerem, com seus pares, um movimento de *aprendizagem compartilhada*, por meio do qual possam trocar ideias e dialogar sobre suas ações conjuntas, repercutindo na construção e reconstrução de conhecimentos pedagógicos (BOLZAN, 2002). Contudo faltam espaços/tempos escolares favoráveis e essas situações de compartilhamento acabam por inviabilizar este movimento, como expressam as colaboradoras:

A gente sente falta assim também de um tempo grande para conseguir estudar junto, porque até a direção nos disponibilizou o horário da reunião pedagógica da escola para nos reunirmos, mas não conseguimos, porque sempre tem algum aviso, a gente vê que um pouco elas querem meio que fazer um meio de campo,

mas têm coisas que a gente precisa estar junto com os professores (Professora Tarsila).

Lá na escola [...] agora a gente tem um grupo [...]. Então, a gente tem se unido, [...] a questão de fazer alguma coisa diferente, a gente está sempre se procurando, conversando e, no trabalho, a gente vai tentando se organizar, mas eu sinto muita falta de coordenação, eu sinto muita falta de apoio [...]. Aí eu faço planejamento com a minha colega, vou na casa dela, ela vai na minha fora do horário de trabalho e senta: o que vamos trabalhar? [...] Como que a gente vai trabalhar? Aí a gente monta o planejamento da escola. [...] Planejamento para mim é: o que vamos trabalhar? Como vamos trabalhar? Que ideias vamos ter? Que materiais vamos utilizar? E assim a gente se organiza, na escola eu não consigo fazer isso, é só “deixa eu ver o teu caderno, o que está usando?” (Professora Joana).

(Reunião 6 do grupo de estudos)

Desse modo, reconhecemos, dentre as narrativas, um movimento ainda incipiente em busca de alternativas de formação, que nem sempre são consolidadas, tendo em vista os obstáculos relatados pelas docentes, tanto no que se refere à falta de incentivo à formação continuada em eventos extraescolares, quanto à falta de apoio ao trabalho compartilhado dentro do espaço escolar.

No entanto essas alternativas de formação, mesmo quando efetivadas, nem sempre condizem com os interesses dos professores, tornando-se tão somente ações heteroformativas que pouco ou nada contribuem com a qualificação das teorias e práticas docentes. São ações, em geral, determinadas por uma teoria descontextualizada, idealizada na figura de professores que apresentam problemas e práticas comuns, para os quais as falas são unidirecionais, desconsiderando a diversidade de contextos e as realidades enfrentadas na docência.

Evidenciamos, portanto, uma série de equívocos e fracassos gerados pela imposição de programas ou cursos sobre alfabetização, uma vez que não são apropriados pelos professores como processos formativos coerentes com suas necessidades e interesses em relação ao trabalho com a leitura e a escrita. Tais propostas são absorvidas, muitas vezes, em função do cumprimento de uma obrigação, mas não geram transformações significativas nas práticas alfabetizadoras, visto que “o professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho” (LIBÂNEO, 2001, p. 66).

Desse modo, presenciemos, ainda, a incipiência dos discursos teóricos sobre alfabetização entre os professores, evidenciando que suas práticas pautam-se,

muitas vezes, em posturas ingênuas, direcionadas pelo senso comum e pela intuição acerca do que se considera mais adequado para o ensino nesse contexto. Essas evidências indicam a fragilidade da formação do professor alfabetizador e sinalizam para os obstáculos que precisamos transpor, a fim de consolidarmos propostas formativas que realmente venham ao encontro das demandas docentes em relação ao trabalho com a leitura e a escrita. Nessa direção:

A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias. Como, por exemplo, as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a crença ou a autocracia da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros. Tudo isso implica, por que não, deixar de lado ou complementar a formação estritamente disciplinar e que está centrada em questões genéricas sociopsicopedagógicas, as quais, quando abordadas apenas na formação, podem conduzir à ausência, ao abandono, à desmoralização, ao cansaço da formação continuada, à crença comum de considerá-la distante (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Esta nova cultura formadora pressupõe, portanto, processos de auto e interformação, que mobilizam os professores à busca de aprendizagens compartilhadas. Nesse viés, o professor se reconhece como um sujeito em construção, que precisa do outro para confrontar suas ideias, intercambiar informações e compartilhar conhecimentos. “É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na e sobre a prática*” (PIMENTA, 2012, p. 32, grifos do autor).

A narrativa da professora Aline corrobora com essas afirmações ao reconhecer a relevância do movimento de *aprendizagem compartilhada* e indicar as estratégias que desenvolveu, junto a um grupo de professoras, para promover o trabalho colaborativo dentro do espaço escolar em que atua:

O que mais mobilizou foi a solidão docente, que, quando estamos lá na escola, pelo menos eu e as gurias que eu converso, sofremos muito com isso, de nos sentirmos muito sozinhas e tu não teres com quem tirar uma dúvida, trocar uma ideia, tu leres um texto e discutires para aprender junto, tu não tens. Então, a partir de uma formação que a gente teve [...] a professora A. foi à escola [...] e trouxe um texto que pensava nessa reorganização e nesse apoio colaborativo entre os professores, trabalho colaborativo. A partir disso nós começamos a pensar, nós poderíamos fazer isso aqui na escola e surgiu o PLIN, para além de nós termos um espaço, para pensar uma reestruturação do currículo escolar,

para pensar em um tempo e espaço diferentes, que vem acontecendo na escola hoje; [...] ter esse grupo de professores como apoio, um ajudando o outro, um apoiando o outro, cada um trazendo uma ideia da sua vivência até o momento e construindo junto, um trabalho colaborativo mesmo (Professora Aline).

Como expressa a narrativa, romper com essa dimensão solitária da docência requer do professor a predisposição para buscar com seus pares as possibilidades de um trabalho colaborativo, reconhecendo o movimento de *aprendizagem compartilhada* como elemento imprescindível ao desenvolvimento profissional e à qualificação da atividade pedagógica desenvolvida na instituição escolar. Desse modo, para além de uma construção individual que cada professor precisa assumir como produtor de conhecimento, a *aprendizagem compartilhada* exige a assunção de ações interformativas, que mobilizem os sujeitos a engajarem-se na elaboração de práticas pedagógicas mais autônomas e criadoras. Consideramos, portanto, a implicação de duas dimensões envolvidas nesse processo:

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

Assumimos, assim, o desafio de pensar a produção da docência sob novas perspectivas, reconhecendo o professor como um sujeito ativo e criativo, que assim como a criança, constrói hipóteses sobre o processo de construção da leitura e da escrita e as coloca à prova no seu fazer cotidiano, na interação com seus pares e nas oportunidades de reflexão sobre este objeto de conhecimento. Conferir ao alfabetizador o papel de sujeito da sua aprendizagem deve ser, por conseguinte, o primeiro passo para compreendermos o processo de construção do conhecimento acerca da sua atividade docente frente aos contextos de cultura escrita em que está inserido.

Nessa perspectiva, entendemos que a identidade docente constitui-se nesse processo constante de elaboração e reelaboração de concepções acerca dos saberes e fazeres docentes. Estas concepções são orientadoras dos modos de pensar e de agir na docência, determinando o perfil do professor alfabetizador que

irá se constituir ao longo das vivências formativas, vinculadas aos diferentes contextos de cultura escrita.

Sendo assim, reconhecemos, dentre as narrativas das professoras, um conjunto de concepções que direcionam suas práticas. Uma dessas concepções diz respeito ao modo como compreendem os desafios e exigências implicados na formação do professor para o trabalho com o ciclo de alfabetização:

Por um lado, a questão do ciclo de primeiro ao terceiro é interessante, [...] eu sou totalmente contra, por exemplo, reter uma criança lá no primeiro ano ou ficar retendo vários anos. Só que, ao mesmo tempo, em um terceiro ano a gente recebe uma criança que [...] estaria ainda em nível de primeiro ano. [...] Não é que o professor não consiga trabalhar, mas se torna bastante complicado, porque aquele aluno é muito dependente, precisa muito, enquanto que os outros já querem mais atividades, já querem mais coisas, querem estar à frente e, muitas vezes, tu não consegues, porque tu estás ajudando aquele [...]. Então, por um lado, a questão do ciclo é positiva para nós, por não causar esse sentimento de frustração, mas, por outro, acho que é um pouco negativa, acho que talvez teria que se pensar (Professora Clara).

Quando teve essa troca da legislação para os nove anos, dizia uma palavrinha lá na lei que é para autonomia das escolas e o que a gente tem hoje, algumas escolas interpretaram que era só pegar o que dava na pré-escola e transformar no primeiro ano, outras pegaram a primeira série e só mudaram o nome e outras ainda reformularam os seus currículos para dar conta, então a gente está com essas três realidades [...]. Claro que a gente sabe que já tem um movimento do governo, e o PNAIC é um desses movimentos para ir sanando essas dificuldades, só que tudo é interpretado pelo homem e, quando o homem interpreta, as coisas nem sempre saem como deveria, ser, aí entra na questão da formação continuada nas escolas. E um ponto chave que eu acho que deveria ter, ao invés de ficar discutindo certos temas é o estudo da legislação, conhecer o que é aquele programa que está sendo proposto [...] e isso não se tem nas escolas, tem o Pacto, mas eu tenho que afirmar com quase 100% de certeza que não teve um momento de estudo do que é o PNAIC [...] (Professora Carine).

[...] a questão do ciclo eu vejo como algo positivo, mas, com certeza, tem fragilidades, uma delas que a gente tem percebido na escola é que o primeiro e segundo ano não reprovam, mas daí tem que mudar a mentalidade das professoras, como não reprovam, eles têm muita dificuldade e elas simplesmente deixam, esquecem daquela criança lá [...], não digo que todas as professoras sejam assim, mas acontece. Então, uma das fragilidades é isso é tu teres processos formativos para que termine com essa ideia das professoras, de que pode deixar, porque só reprova lá no terceiro ano; aí tu entras em questões pessoais do comprometimento profissional, da formação profissional, e eu não tenho como sanar esses problemas (Professora Aline).

As narrativas das professoras expressam as exigências e os desafios envolvidos na atividade docente dentro da perspectiva de trabalho com o ciclo de alfabetização, indicando a responsabilidade e o comprometimento que não somente

os professores, mas toda a equipe escolar deve assumir quando promove a organização desse ciclo. Assim, podemos observar, mais uma vez, nas falas das professoras, a necessidade de se estabelecerem atividades formativas menos individualizadas e mais colaborativas, nas quais os professores tenham condições de compartilhar conhecimentos sobre o trabalho que desenvolvem e sobre a repercussão deste trabalho em longo prazo. Trata-se, portanto, da possibilidade de assumir a formação docente como:

[...] uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educacional em lugar de formação continuada, como um processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e nãoconsentida). Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve (IMBERNÓN, 2010, p. 64-65).

Nessa direção, evidenciamos a *aprendizagem compartilhada* como importante movimento implícito nas narrativas das professoras, uma vez que estas reconhecem a pertinência de processos formativos que levam em consideração o trabalho colaborativo entre docentes, visando enfrentar de forma conjunta os desafios implicados na prática pedagógica. Do mesmo modo, observamos em seus discursos a busca por ações auto e interformativas, por meio das quais possam consolidar percursos formativos individuais e coletivos que atendam às demandas da atividade docente em contextos de alfabetização.

Estas demandas estão expressas nas concepções das professoras acerca de aspectos vinculados à prática alfabetizadora. Dentre as concepções docentes, encontramos as colocações sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita:

[...] a questão do lúdico é fundamental seja no contexto que for, o lúdico atrai, a questão dos usos e funções [...]. Então, a gente tem toda aquela abordagem teórica, mas e quando tu te deparas assim: ninguém na família lê, então como vai fazer temas? Como é que alguém vai olhar o caderno para saber se fez alguma coisa? Então, é tu e Deus, e deu, porque não tem um amparo, não tem um subsídio, ninguém sabe ler, ninguém se preocupa em que isso seja importante. [...] Não que isso não vá acontecer, que a criança não vá aprender porque ela está neste contexto, [...] mas tu percebes, ao longo da trajetória, que isso depende muito do contexto em que a criança está [...] (Professora Clara).

[...] eu tenho um caderno de produção textual, que, às vezes, direciono uma escrita e, às vezes, deixo a escrita livre, e a gente faz muita roda oral também [...]. Eu procuro trabalhar de uma forma mais prazerosa, que não seja tão maçante, porque o livro traz muito isso, a ortografia e a gramática estão associadas a essa interpretação textual e se torna para eles muito pesado, mas é toda uma filosofia da escola de conteúdos [...]. Então, eu procuro trabalhar de uma forma mais livre com eles, a expressão deles da elaboração do que tu leste, o que tu entendeste, eu trago essa questão, porque, às vezes, eles se sentem mais à vontade na oralidade e depois da oralidade se torna mais fácil colocar no papel. Eu procuro trabalhar dessa forma, tanto a leitura, quanto a escrita (Professora Angélica).

Eu acho que o primeiro passo é este, não precisa a gente esperar a prontidão, ela vai acontecendo, amadurecer e estar pronto, não, o amadurecimento e a construção vai acontecendo no momento que a gente dá essa oportunidade para o aluno aprender a construir, porque a gente só aprende construindo, fazendo, não existe outra forma de aprendizagem, dizer que primeiro eu vou aprender isso, aquilo, não existe, essa experimentação que vai dar essa oportunidade de produzir, de fazer leituras críticas (Professora Maria).

Tem aquela questão que tu tens que ter planejamentos diferentes para as crianças, eu não sei se são planejamentos diferentes, eu acho que são muito mais olhares diferentes para o processo [...]. E quando tu vais percebendo essas coisas, tu vais conseguindo interferir nesse processo e mediando esse processo de leitura e de escrita [...]. Outra coisa que eu gosto de usar na minha sala de aula é o próprio aluno, um explicar para o outro, um ensinar para o outro e procurando sempre mostrar para eles que se tem habilidades em algum aspecto pode não ter em outro, [...] mostrar para eles que eu não sou detentora de saberes, que eu também erro, que eu também me engano, que eu também não sei tudo. Então eu acho que é construída uma relação de afeto e nessa relação de afeto a gente se respeita e a gente constrói junto (Professora Carine).

[...] eles chegam na escola e as famílias dizem: “lá tu vai aprender a ler e a escrever”, mas eles já aprenderam um monte de coisas, eles sabem um monte de coisas, mas as famílias desconsideram, então eles chegam inseguros que tudo que eles têm que aprender a professora tem que ensinar e isso não é real, isso não verdadeiro. Eles chegam com uma insegurança muito grande e com medo porque é tudo muito novo, [...] eles ficam perdidos até um dado momento e tu colocares que eles sabem alguma coisa, que eles podem ajudar o colega, isso os estimula (Professora Joana).

[...] A aprendizagem tem que ser autônoma, envolve a interação grupal que auxilia nesse desenvolvimento. A consciência fonológica que eu vejo que é algo também que faz parte e que é muito importante. [...] a questão dos usos e funções da escrita que [...] também é muito interessante de ver como eles vão enxergando tanto sentido na leitura e na escrita [...]. A produção textual também, [...] as turmas que eu tive eu via um pouco de resistência para escrita no início [...]. Então, no início do ano, eu investi muito na produção de texto de diferentes tipos e ver que, cada vez que a gente fazia um circuito, no final do circuito registrava e era uma coisa tão natural, de ver no final do ano esse resultado tão positivo de eles produzirem [...]. Isso é algo muito positivo, se não eles vão achar a escrita algo maçante e vai marcar para sempre, porque eles sempre vão ter que escrever (Professora Tarsila).

Podemos observar, dentre as narrativas, o modo como as professoras manifestam suas concepções acerca dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita iniciais. São narrativas que expressam desafios e necessidades implicados na aprendizagem de ser professor alfabetizador. Dentre as colocações, são indicados saberes que constituem as formas de produzir a docência em contextos de cultura escrita, dentre os quais destacamos a atenção às práticas lúdicas e contextualizadas, a proposição de estratégias diversificadas de leitura e de escrita, o incentivo ao protagonismo discente e a responsabilidade de produzir planejamentos coerentes com as demandas dos contextos nos quais as professoras estão inseridas.

Nessa direção, evidenciamos, ainda, nas atividades discursivas geradas no grupo de estudos, manifestações do desenvolvimento do protagonismo pedagógico, à medida que as professoras passam a expor, discutir e problematizar suas ações, refletindo sobre seus saberes e fazeres com a intenção de redimensionar suas atividades educativas (BOLZAN, 2002; BOLZAN; SANTOS; POWACZUK, 2013). São narrativas que indicam a relevância do protagonismo pedagógico como via de promoção de práticas mais significativas e construtivas, capazes de promover o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e de aprendizagem.

Para tu fazeres um circuito, eles precisam conhecer uma gama de jogos, já terem jogado os jogos, para que a gente possa se organizar e eles saberem se organizar depois. [...] Primeiro eu quero explorar os jogos. Então nós estamos explorando os jogos para depois eu tentar organizar, mas eu quero me organizar. Acho que é importante para eles conseguirem isso e, para mim, também é importante que eles se organizem, se auto-organizem. É importante para eles não dependerem de mim, eles precisam também da ajuda uns dos outros (Professora Joana – reunião 2 do grupo de estudos).

[...] uma coisa que eu percebi quando eu fiz [o circuito] e achei bem interessante é que a gente tem um jeito de explicar as coisas e nem sempre todo mundo entende do jeito que a gente quer explicar. E às vezes a interação de um colega que entendeu de uma forma é muito melhor [...], porque a gente vai repetir tudo o que a gente disse [...]. Teve um momento que eles mesmos explicavam para os colegas, e aí eu acho que do jeito que eu estava explicando talvez o colega não tivesse compreendido bem, do jeito que o colega dele explicou, experimentando o jogo, foi mais eficaz (Professora Carine – reunião 4 do grupo de estudos).

[...] eu estava ouvindo e pensando que eu tenho uma atividade na minha sala que não tem nada a ver com conteúdos. são uns quarenta minutos que eu faço toda a semana do cantinho da amizade. Nós nos sentamos no chão e lá é um espaço de escuta. Todo mundo se ouve. Ali nós resolvemos os nossos problemas, porque o que acontecia quando eu entrei no colégio, eles discutiam,

brigavam e daí eles iam para o coordenador toda vez. E eu pensava assim, mas eu tenho que resolver os problemas com as minhas crianças [...]. Aí eu tive essa ideia do cantinho da amizade [...]. A oralidade deles, no segundo semestre, nossa, deu um salto na sala de aula, porque antes eu perguntava, ninguém falava, ninguém trazia experiência. Agora eu começo a falar e já tem dez mãozinhas levantadas e eles trazem, até os que eram mais quietinhos, eles trazem histórias pessoais, sempre tem contribuição oral na minha sala (Professora Angélica – reunião 8 do grupo de estudos).

[...] desde o início do ano eu estava trabalhando com a minha turma a questão da observação. A gente fez várias experiências que trabalhavam observação e registro, porque no início eles não eram muito questionadores [...]. Então eu sempre ia induzindo. Ai chegou ali por setembro, a gente tinha trabalhado um texto sobre as tartarugas e a tartaruga marinha morria afogada, porque ela comia lixo pensando que era água viva e eles ficaram muito admirados com isso. [...] Aí uma menina falou [...]: “vamos fazer cartazes e vamos mandar lá para onde tem praia para a gente falar para não jogarem o lixo no mar”. Ela viu que era uma coisa meio absurda e foi para o recreio e voltou com mais algumas colegas com a ideia de um projeto para fazer na escola que é “lixo no lixo, sinal de capricho”. Elas contaram para turma e eles mesmos se organizaram. Então eles estão muito envolvidos nesse projeto, de divulgar, depois nós fizemos texto coletivo, fizemos várias ações [...]. A gente criou uma página no *face* e a gente está fazendo vídeos para postar, e eles estão bem envolvidos nisso. E foi muito legal de ver a maneira como eles foram avançando nas discussões entre eles e na argumentação. Um foi falando e outro foi pensando outras coisas e isso foi mobilizando (Professora Tarsila – reunião 11 do grupo de estudos).

Podemos evidenciar, nas vozes das professoras, o empenho em desenvolver estratégias pedagógicas capazes de favorecer o protagonismo dos estudantes, levando-os a desenvolver sua autonomia e criticidade a partir da exploração de atividades significativas e coerentes com suas necessidades de aprendizagem. Estas, dentre outras estratégias e concepções presentes nas narrativas, elucidam os percursos pelos quais as professoras passam a produzir suas identidades docentes, determinados por vivências formativas que vão compondo os modos de pensar e agir na docência. Com isso, podemos afirmar que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

Nessa perspectiva, cabe considerar que as vivências docentes são, também, promotoras dos sentidos atribuídos à prática pedagógica, os quais vão sendo construídos à medida que o professor elabora e reelabora suas experiências, relacionando-as aos conhecimentos apropriados ao longo do seu processo formativo. Desse modo, é possível afirmar que “a formação não se constrói por acumulação (de curso, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Reconhecemos, assim, que o movimento de *produção de sentido* sobre a atividade docente se estabelece a partir do momento em que o professor passa a subjetivar suas experiências, reconhecendo a relevância de determinados modos de atuação, que repercutem na constituição da identidade docente. Esse movimento demanda a construção e reconstrução contínua de saberes e fazeres, por meio da atividade reflexiva, que permite ao professor fundamentar suas escolhas, definindo suas ações no trabalho com a alfabetização. Assim, as narrativas que seguem indicam estratégias de incentivo à leitura e à escrita, elaboradas com base nesse processo.

[...] relacionando a questão da minha experiência com a leitura e a escrita e o que eu vejo na turma, eu vejo que isso faz bastante diferença, um professor leitor, que as crianças vão ver e vão refletir aquilo [...]. Então eles sempre veem, quando eu compro livros, muitas vezes eu saio da escola e vou para universidade direto com os livros, eu mostro, eu faço questão de mostrar para eles perceberem que a gente precisa estudar, que eu tenho uma professora, que eu vou para universidade para estudar [...]. Se eles veem o professor como alguém que é dono do saber, eles vão achar que não sabem muita coisa para ensinar, mas se eles percebem que o professor também está aprendendo e convive com outros professores que leem e estudam, eles vão ver que eles também têm esse conhecimento e que podem ensinar (Professora Tarsila).

Eu disponho para eles livros dentro da sala de aula, livros grandes, enormes, com 200 páginas, livros com 20 páginas e com várias coisas, livros mais para a idade deles, livros mais infantis, mas eu os deixo livres para isso. Eu trago de casa, quando eles me apresentam assim: “*eu tenho interesse em outro tipo de leitura*”, que se eu tenho em casa, do meu filho ou da minha filha, eu levo para eles, para a sala de aula, porque eu percebo que esse universo de leitura dá margem para a escrita e o espaço de escuta que a gente tem em sala de aula também, porque eles têm voz e esses argumentos deles têm se intensificado cada vez mais, e eu acredito que é em função dessas oportunidades que eles têm (Professora Angélica).

Eu procuro trabalhar com meus alunos mostrando para eles que a leitura e a escrita estão na vida deles, fazem parte do dia-a-dia deles e é por elas que eles

vão ter mais autonomia, mais independência nesse mundo. Então, na vivência de uma compra, na vivência de uma tarefa em casa, ali estão presentes a leitura e a escrita, e é nessa vivência social que ele vai caminhando também. E aí o professor vai fazendo as interferências, vai fazendo as mediações, vai fazendo as avaliações para ver em que processo esse aluno está (Professora Carine).

A questão da aprendizagem da leitura e da escrita a gente tem uma coisa que é bastante motivadora que são as histórias que eles têm muito interesse, que despertam, que motivam [...]. E claro, toda questão que envolve leitura e escrita inicialmente, a escrita do nome, essas questões eu acho que são motivadoras e são nossas aliadas para a gente começar esse processo, para trabalhar a construção, para motivar, porque, às vezes, as pessoas acham: “ah, a criança é inteligente vai ser muito fácil”. Sim, mas qual é a lógica da criança para a leitura e a escrita, é uma construção complicada que envolve uma série de hipóteses que ela vai demonstrando e que ela vai avançando, mas que as pessoas não compreendem (Professora Clara).

[...] muitas vezes, tu entendes que aquilo talvez não seja o melhor, que o método silábico não é o melhor, mas que tem crianças que compreendem melhor daquela maneira, que têm dificuldades, que evoluem mais rápido daquela maneira [...]. As junções vocálicas, quando eles olham para o quadro e sabem que A e I forma AI: “eu sei ler, eu estou lendo” e isso serve de pontapé para que eu consiga andar, para que eles consigam se olhar e dizer: “eu consigo”, porque de início eles só te olham e dizem que não sabem, “eu não sei”, vamos ler aqui? “Mas eu não sei”. E quando tu dá um empurrãozinho, para que eles tenham segurança, eles conseguem avançar (Professora Joana).

Tem muitos pais que não gostam, já fui muito intimidada por eles, por muitos deles, que isso não era jeito de trabalhar, não aceitavam que, desde as primeiras semanas, por exemplo, os alunos levassem atividades de instrução, que produzissem a escrita do jeito deles. Teve pais que me colocaram frente a frente com a direção, que eles não gostavam disso, que isso não era coisa para criança recém entrando na escola, mas eu sempre argumentei que eu acreditava na produção da criança, que era a forma mais linda de se ver o crescimento deles, deixar o pensamento deles fluírem, acontecer e que não só eu deveria agir assim, mas eles em casa, que eles deveriam apoiar, incentivar (Professora Maria).

Com base nas narrativas apresentadas, cabe considerarmos que as práticas docentes são formadas e transformadas em meio a uma trama de vivências compostas por saberes e fazeres, que definem a identidade alfabetizadora. Estes, por sua vez, são desenvolvidos ao longo da trajetória formativa do professor e orientam, em grande medida, os modos como produz a sua docência.

Observamos, dentre as narrativas, o caráter reflexivo presente nas colocações das professoras, ao defenderem seus entendimentos e posturas com afirmativas que atribuem relevância ao papel do professor como promotor e mediador de práticas de leitura e de escrita contextualizadas e dotadas de significado social. Reflexão presente, também, na narrativa da professora Joana, ao

reconhecer a contradição de sua prática em relação às teorias mais atuais, considerando que o método que utiliza não é o mais adequado, mas é o que lhe dá segurança para promover o processo de alfabetização inicial.

Estes pressupostos indicam os modos como os professores assumem a leitura e a escrita para si, os quais estão assentados, tanto na teoria, quanto na empiria que constitui a atividade docente. Sendo assim, é importante salientar que:

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas. Nesse sentido, entende que a teoria fornece pistas e chaves de leitura, mas o que o adulto retém está ligado a sua experiência. Mas isso não significa ficar ao nível dos saberes individuais. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica (PIMENTA, 2012, p. 33, grifos do autor).

Acreditamos, por isso, na intrínseca relação entre o processo de aprender a docência alfabetizadora e o desenvolvimento da *atividade docente de estudo*, a qual possibilita as condições para que os conhecimentos sobre o campo da leitura e da escrita sejam apropriados, de modo que os saberes docentes sejam constantemente reelaborados. O investimento nessa relação parece ser uma das premissas básicas para a produção de processos formativos mais significativos e coerentes com as necessidades e demandas profissionais, possibilitando a capacidade de autorregulação da atividade docente e, conseqüentemente, a construção da autonomia pedagógica.

A *autorregulação da atividade docente* constitui-se, portanto, como um dos elementos pertinentes à *atividade docente de estudo* e é definida, nesta pesquisa, como o segundo elemento categorial da dimensão *produção da docência*.

A autorregulação é considerada um momento da *atividade docente de estudo*, no qual o sujeito, após compreender sua atividade educativa, bem como as ações e operações utilizadas para a sua efetivação, deve “auto-regular a própria tarefa, ou seja, poder refazer caminhos, na medida em que avalia o alcance e a eficácia da atividade desenvolvida” (ISAIA, 2006, p. 378). Trata-se, por isso, de um processo que envolve a autoavaliação e a reflexão sobre a atividade educativa, no qual os professores colocam à prova os saberes apropriados ao longo do seu percurso formativo, buscando as estratégias pedagógicas mais adequadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

A capacidade de autorregulação contribui não somente para a constante revisão e reelaboração da ação pedagógica, mas, sobretudo, para o desenvolvimento de ações auto e interformativas, à medida que o professor passa a se colocar como um sujeito aprendente, capaz de analisar e refletir sobre sua atuação, buscando reconhecer e compreender o seu modo de aprender e de ensinar. Nessa perspectiva:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1997, p. 25-26).

A capacidade de autorregular suas ações pressupõe, portanto, um contínuo processo formativo do professor, determinado pela consciência do seu inacabamento e pelo comprometimento com que investe em sua atividade docente. Neste processo estão expressos os modos como o professor desenvolve ações e operações com o intuito de produzir e de avaliar o alcance de suas estratégias de ensino, levando à atividade de reflexão e à produção de sentidos acerca da prática pedagógica. Considera, ainda, a necessidade de estabelecer espaços de *aprendizagem compartilhada*, reconhecida pelo professor como um elemento essencial à construção e à autoafirmação de suas concepções teórico-práticas⁵⁹.

Assim, evidenciamos, nas seguintes narrativas, indicativos de ações auto e interformativas que mobilizam o professor à autorregulação da sua atividade docente, contribuindo para a produção da docência alfabetizadora.

Eu compartilho também, converso com colegas, uns três ou quatro que fecham com as minhas ideias e que a gente trabalha junto [...] Então, eu acho que isso também é estudo, trocar e dizer. Essa minha amiga eu faço muito isso com ela, [...] ela sempre compartilha comigo e para mim isso é bem importante, para a minha prática é bem importante, porque experiência sempre é experiência e quando tu compartilhas tem chances de dar certo ou errado [...]. Eu tenho uma preocupação muito grande em acertar, fazer melhor e, se errar, enfim, não deu certo, mas eu me dispus a fazer o melhor, eu tenho essa preocupação bem grande e isso me faz ir atrás de conhecimento e não é só do conhecimento de

⁵⁹ A autoafirmação de concepções teórico-práticas é definida como “o processo vivido pelas professoras no encaminhamento de suas atividades educativas. Nesse processo, as professoras buscam no trabalho colaborativo, a partir de interações e mediações, possíveis respostas capazes de promover a autoafirmação, ou seja, a certificação de que suas concepções teóricas e práticas são válidas e coerentes com sua ação docente” (MILLANI, 2012, p. 122).

livros, conhecimento do que o outro tem também para me trazer (Professora Angélica).

Para mim sempre vale a pena, o novo, levar a proposta do trabalho em grupo, permitir e proporcionar as trocas entre os pares, a interação dos mesmos, deixar um ponto de interrogação, para que os estudantes voltem amanhã, isso é muito gratificante. Tudo isso eu aprendi com as leituras e no grupo de estudos, que é possível fazer diferente, que vale a pena. Dão muito resultado e trazem as respostas, não para a gente, mas para eles mesmos, a gente apenas confirma aquilo que as leituras nos trazem (Professora Maria).

[...] a gente vê que, muitas vezes, o currículo que a escola está seguindo, esse currículo rígido, extremamente fechado, com aquela lista de conteúdos que tu tens que cumprir, tu estás sempre correndo atrás da máquina, porque ao mesmo tempo em que tu sabes que tu tens que propor atividades lúdicas, desenvolver jogos, músicas, parlendas, incentivar a pesquisa das crianças, o que eles querem saber, incentivar a questionar, a perguntar, tem aquele currículo fechado que vão te cobrar de seguir. Então, tu estás sempre nessa batalha [...]. Mas a gente consegue dar uma reviravolta e isso também pelo trabalho colaborativo que a gente conseguiu com o PLIN, a gente conseguiu ter força no grupo para desestruturar um pouco o currículo e, ao mesmo tempo, vencer os conteúdos, mas dar mais ênfase para essa produção da criança (Professora Aline).

[...] desses três anos para cá eu cresci muito, modifiquei muito minha metodologia de trabalho em virtude desses estudos realizados, já fazia um trabalho eficiente em virtude da formação em psicopedagogia. Eu tinha noção do que poderia ser feito, mas com essas vivências no PNAIC e no grupo cultura, a forma de trabalho, a atuação pedagógica foi se aperfeiçoando. Hoje eu já me vejo bem diferente no sentido de me desafiar a fazer circuito de jogos que eu comecei bem imaturamente, eu fazia os grupos, mas todos tinham que estar com o mesmo jogo, pois era assim que eu me sentia segura. Depois, conversando contigo e com a C. eu fui vendo que poderia fazer diferente, me desafiei a deixar um pouco mais diversificado [...]. E esse ano o que eu fiz, comecei a preparar eles, comecei a trabalhar em duplas, depois em trio, em grupos e, quando eu introduzi o circuito com jogos diferentes, consegui me sentir mais segura com o trabalho (Professora Carine).

[...] é uma coisa que eu penso de não se acomodar, mas o momento que eu estou vivendo agora para mim tem sido bom repetir pela terceira vez o mesmo ano, porque eu ainda estou no início e eu vejo que eu estou aperfeiçoando, não estou repetindo, os cadernos que eu tenho eu jogo fora, é outra turma, são outros interesses e eu tenho repensado a maneira de ensinar, as estratégias, o que pode funcionar melhor. Então, talvez o ano que vem eu já vou querer mudar um pouco, mudar para outro ano para não me acomodar, para experimentar e para entender melhor esse processo. Quando eu tive a turma de segundo e de terceiro me ajudou muito e eu consegui enxergar a criança como uma continuidade e talvez quem nunca teve essa experiência não consiga enxergar essa continuidade das crianças (Professora Tarsila).

Reconhecemos, dentre as narrativas, o comprometimento das professoras em relação ao seu processo de *produção da docência*, expresso no modo como se

remetem à busca de compartilhamento como via de investimento na atividade de aprender a ser professor. O movimento de aprendizagem compartilhada constitui-se, em geral, a partir da busca de pensamentos convergentes capazes de fortalecer os ideais do professor em relação as suas concepções docentes, tal como expressa a professora Angélica ao afirmar que estabelece compartilhamentos com colegas que “fecham com suas ideias”. Todavia, cabe considerarmos que a capacidade de enfrentar contradições e de trabalhar com pensamentos e opiniões divergentes no espaço pedagógico configura-se, também, como um dispositivo de aprendizagem, uma mola propulsora que impulsiona o professor a desafiar-se em busca de novos modos de conceber e de desenvolver a sua prática pedagógica.

Nessa direção, identificamos, na atividade discursiva das professoras, promovida em uma das reuniões do grupo de estudos, a forma como estabeleceram interações e aprendizagens compartilhadas que lhes deram suporte para a promoção de novas estratégias pedagógicas com suas turmas. Essa possibilidade de compartilhamento constituiu-se como um meio de incentivo, para que as docentes se desafiassem a desenvolver inovações em suas práticas educativas.

[...] eu comecei bem devagarinho este ano, depois que eu conversei com a Tarsila, eu comecei a trabalhar com eles em duplas, aí alguns dias eles trabalharam em trios, fui aumentando, fui diminuindo, um dia individual. E aí eu fui dizendo, a gente está se preparando para trabalhar com circuitos, vocês vão ter que respeitar a opinião do colega, respeitar o espaço do colega, para a gente poder se organizar. E, quando eu fiz realmente o circuito, acho que funcionou super bem, deu certo (Professora Carine).

[...] em relação ao ciclo de alfabetização, é o meu terceiro ano, e realmente são turmas bem heterogêneas e uma das alternativas que a gente encontrou na escola, uma foi o circuito de jogos, onde a gente consegue organizar a turma intercalando essa heterogeneidade. As crianças interagindo entre si e, como a Carine falou, trocando conhecimentos e aprendizagens no grupo (Professora Aline).

[...] ano retrasado, a A.C. fez uma fala lá na escola e ela trouxe exatamente esse texto [...] e nos desafiou a pensar em um novo tempo-espaço para dar conta dessa heterogeneidade [...]. E o ano passado nós resolvemos começar com o terceiro ano, reorganizando as crianças, reagrupando de acordo com as especificidades. [...]_Uma vez por semana eles trocavam de profe [...]. Mesmo sendo por especificidades, a gente ia ao encontro dos interesses deles, e aí a gente viu muito resultado, eles avançaram bastante. A troca com as crianças também de outras turmas. E daí, para este ano, nós pensamos em reorganizar esses grupos, mas por área de interesse deles. Então a gente está discutindo (Professora Tarsila).

(Reunião 4 do grupo de estudos)

É possível evidenciar, no conjunto de excertos narrativos, a forma como as professoras manifestam a relevância do movimento de *aprendizagem compartilhada* como potencializador de processos de autorregulação da atividade docente, uma vez que as possibilidades de compartilhamento com outros professores, ou até mesmo a própria interação com os estudantes, viabilizam a reflexão, reelaboração e enriquecimento das práticas pedagógicas.

Segundo Davidov e Markóva (1987), a postura ativa assumida frente ao processo de orientação das suas tarefas possibilita ao sujeito a auto-organização da atividade intelectual. Esse processo ativo de apropriação de experiências sociais constitui-se como condição essencial para novas formações do desenvolvimento intelectual, o que pressupõe a relevância da atividade social também no processo de aprendizagem docente.

Além disso, de acordo com os estudos vygotskianos, a produção inicial, pautada em uma atividade colaborativa, poderá levar o indivíduo a reestruturar seus conhecimentos, promovendo, futuramente, atividades semelhantes de forma autônoma, o que contribui com seu desenvolvimento intelectual. Trata-se da criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDPs) que, uma vez ativadas por estímulos auxiliares, atuarão na construção e transformação dos esquemas cognitivos, favorecendo a apropriação de novos conhecimentos.

Assim, criar ZDPs implica a relação de compartilhar conhecimento, como resultado da experiência social comum entre parceiros e, conseqüentemente, de sua história social, podendo ser um poderoso instrumento, quando pretendemos estabelecer a relação entre o novo e o já conhecido (BOLZAN, 2002, p. 64).

A ativação das ZDPs possibilita aos professores reconhecer outros modos de atuação, diferentes dos seus, o que viabiliza a reorganização de seus saberes, promovendo a [re]significação de suas práticas, bem como a capacidade de incorporar novas estratégias pedagógicas a sua prática docente. Observamos exemplo deste processo na narrativa da professora Maria:

O GEEMPA⁶⁰ contribuiu no sentido de fazer as testagens, que isso foi uma coisa nova para mim. Tive o contato e conheci as testagens com as estagiárias que tive, não tinha segurança para aplicar e avaliar os resultados, porque eu não tinha uma leitura, um conhecimento de como fazer, do porquê fazer. Na verdade, conhecer esses níveis são instrumentos, uma coleta de dados para o meu

⁶⁰ GEEMPA: Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação, coordenado por Esther Pillar Grossi.

trabalho, não tinha essa compreensão e, por mais que eu quisesse fazer antes, não conseguia. Depois que participei do grupo do GEEMPA, foram dois anos de estudos, para conhecer os níveis, para depois conseguir avaliar meus alunos. Trabalhar naquela proposta de grupo também. Colocá-los por níveis diferenciados de aprendizagem no mesmo grupo, também nisso o GEEMPA me auxiliou muito. A partir daí, dei continuidade para trabalhar em grupo, porque achei muito válido e desafiador. Não abro mão, porque é algo que vem a alavancar o processo da aprendizagem (Professora Maria).

A narrativa da professora Maria é bastante elucidativa sobre o processo pelo qual o professor percorre em busca de construção de conhecimentos, por meio dos quais possa fundamentar suas escolhas e posturas pedagógicas. Além das ações interformativas que estão implicadas na aprendizagem docente, a autoformação configurasse como um aspecto fundamental para a produção da docência. Ao longo desse processo autoformativo, o professor põe à prova os seus conhecimentos, elabora e reelabora suas concepções e constrói modos particulares de atuação profissional.

Estes modos de atuação são organizados por meio de ações e operações que determinam a forma como o professor desenvolve sua atividade docente, os caminhos que percorre e os objetivos que pretende alcançar. Observamos, nas narrativas a seguir, exemplos deste processo:

Uma das coisas que eu utilizei esse ano foi a informática, [...] porque a escrita, neste sentido, para eles que adoram aquilo ali e não têm o contato com aquele mundo virtual, ali se percebe a função da escrita, motiva também eles a buscar e a avançar, porque muitas vezes, se não tem aquela leitura em casa, eles ficam com um pouquinho mais de dificuldade. Aqueles alunos que leem mais fragmentado têm vergonha, não querem ler para todo mundo. Isso foi uma coisa que eu tentei quebrar em sala de aula, todo mundo vai ler, todo mundo vai contar para o outro aquilo que leu, aquilo que gostou, que não gostou, porque senão, não tem porque escrever se é para ficar no caderno escondido só para a professora ler, então vai ler sempre para os outros e acabou a vergonha [...] porque no início uns não liam com fluência e, aos poucos, foi se trabalhando para ampliar isso (Professora Clara).

[...] ele chegou ano passado sem ler, só copiava, olhava no quadro e registrava no caderno, mas ele não lia o que ele escrevia. E eu passei o ano passado todo nesse processo de alfabetização para ele conseguir ler, em maio ele leu, só que daí eu parei para pensar sobre uma consulta da família no neurologista e o neuro me trouxe essa questão: “*E ele compreende o que ele lê?*” E eu nunca pensei nisso, fui fazer essa testagem com ele, eu escrevia, porque o comando verbal ele entendia muito bem, mas eu comecei a escrever para ele e dava para ele ler e ele não compreendia. E eu entrei em outro processo que foi da compreensão da escrita e, no final do ano, ele chegou com um universo totalmente aberto, diferente, amplo, do que ele tinha (Professora Angélica).

Na turma que eu trabalhei em 2015, no início do ano, eles só copiavam, copiavam muito bem, escreviam frases simples muito bem, mas, na primeira atividade que eu fiz de registro com eles, várias crianças entraram em pânico e começaram a chorar, não sabiam escrever, porque nunca tinham escrito; e no final do ano eles já eram produtores, tudo eles queriam registrar [...]. Fazia uma atividade no pátio eles queriam registrar, se liam algum livro diferente eles queriam anotar no caderno o que tinham lido, [...] vários deles já tinham cadernos em casa com histórias produzidas por eles. Então foi uma evolução de acordo com o trabalho pedagógico que foi realizado durante o ano (Professora Aline).

[...] como eles são pequenos, é uma dificuldade que eu tenho também, até eles aprenderem a se organizarem no grupo sobre como eles vão jogar e como eles vão trabalhar e diminuir aquelas discussões que eles fazem [...]. Tu acabas só apagando incêndio aqui e tu não consegues parar em momento algum, isso é uma dificuldade que eu tenho. Ano passado eu comecei apresentando os jogos e todo mundo jogando o mesmo jogo, explicava como funcionava, como a gente fazia, para depois dizer “esse eu já conheço” ou eles criavam uma regra nova [...]. E assim eles conseguem trabalhar de maneira diferente (Professora Joana).

Eu lia alguns artigos sobre os circuitos, “mas será que isso funciona mesmo?” Então ficava naquela insegurança, eu tinha essas leituras, mas a escola e os pais vinham com outro olhar, “mas se eu fizer desse modo que eu estou lendo e não der certo, como será essa cobrança?” Então tinha essa insegurança. Aos poucos eu fui vendo e fui trabalhando a interação grupal, logo no início, no primeiro ano, eu propus grupos eu vi que não funcionou [...]. Então, aos poucos, nestes poucos anos de experiência, fui conseguindo enxergar como eu podia ir trabalhando em grupo, eu vi que funciona [...]. E é uma coisa que auxilia muito a questão da construção, aquelas crianças que têm mais dificuldade eu colocava, ia formando os grupos, [...]. Então, estas foram questões que eu fui percebendo durante esses anos, trabalhando com o ciclo de alfabetização (Professora Tarsila).

Reconhecemos, nas falas das professoras Clara e Aline, o empenho em desenvolver atividades diversificadas com o intuito de incentivar o desejo das crianças às práticas de leitura e de escrita. Do mesmo modo, evidenciamos, nas colocações das professoras Joana e Tarsila, o investimento nas atividades de interação grupal, buscando superar os desafios iniciais implicados na sua organização, por compreenderem a relevância desse tipo de atividade para a aprendizagem dos estudantes.

Como podemos observar nas narrativas apresentadas, as ações e operações desenvolvidas pelas professoras partem de necessidades provenientes da prática pedagógica, as quais geram motivos para a produção de determinada atividade, que por sua vez, impulsionam as ações. Nas palavras de Leontiev (1984), a ação é definida como um “[...] proceso subordinado a la representación que se tiene del

resultado que debe lograrse, es decir, al proceso subordinado a un fin consciente”⁶¹ (p. 82). Além do aspecto intencional que impulsiona este processo à busca de determinados resultados, “[...] la acción tiene también su aspecto operacional (como, por qué medio puede ser logrado) el que es definido no por el fin en sí mismo, sino por las condiciones objetivo-materiales que se requieren para lograrlo”⁶² (p. 85). Trata-se, portanto, de um processo consciente e intencional, desencadeado por motivações diversas e organizado por diferentes meios e condições, com objetivo de alcançar os fins desejados.

Assim, podemos considerar que as ações e operações desenvolvidas, para chegar a determinados fins de uma atividade, podem desencadear a tomada de consciência não apenas sobre o produto da atividade, mas também sobre todo o processo gerado por esta atividade. Contudo, não podemos analisar a consciência por si mesma, mas pelos fenômenos que a desencadeiam, os quais estão intrinsecamente relacionados às interações que se estabelecem entre os sujeitos e o contexto no qual estão inseridos. “Razão por que num estudo histórico da consciência, o sentido é antes de mais uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito” (LEONTIEV, 1978, p. 97).

Desse modo, o movimento de *produção de sentido* sobre a atividade docente é elaborado ao longo do complexo processo da aprendizagem de ser professor, no qual o sujeito desenvolve suas atividades e passa a tomar consciência de suas ações. Esta tomada de consciência gera maior compreensão sobre suas práticas, promovendo a autonomia pedagógica, o que lhe garante maior segurança no desenvolvimento do seu trabalho. Assim expressam as professoras:

Eles sabiam qual era a rotina, o que ia acontecer, o que vinha antes, o que precisava ser feito, o que vinha depois, qual era o momento que o grupo iria funcionar nesse jogo, agora a gente pode discutir, pode conversar, pode mostrar para o colega as nossas descobertas. As coisas foram caminhando juntas, eu fui aprendendo e eles também, e eu fui ganhando segurança e eles também foram ganhando segurança no trabalho (Professora Carine).

Eu acho que, aos pouquinhos, vou tendo segurança e vou conseguindo descobrir a melhor maneira de trabalhar. Eu ainda não uso só o método da Emília Ferreiro e não uso só o silábico e acabo misturando as duas coisas, em

⁶¹ Tradução nossa: [...] processo subordinado à representação que se tem do resultado que deve ser alcançado, que dizer, ao processo subordinado a um fim consciente.

⁶² Tradução nossa: [...] a ação tem também seu aspecto operacional (como, por qual meio pode ser realizado) o que é definido não por um fim em si mesmo, senão pelas condições objetivo-materiais que se requerem para realizá-lo.

um dado momento eu misturo, eu uso um, eu uso outro, eu não consegui ter segurança suficiente para dizer: “não, este ano eu vou fazer só isso e isso vai dar resultado”. Uma coisa que eu ouvi na pedagogia, eu não sei, mas a maneira que a gente aprende ela fica tão internalizada e te dá tanta segurança, que, quando tu saís, tu vais fazer as mesmas coisas e eu já estou conseguindo fazer coisas diferentes que [...] não foram feitas comigo (Professora Joana).

Trabalhar com ela [criança] é gratificante e prazeroso, diziam: “*traz mais, dá mais*” e eu por exigir de mim, então eu tive que ir buscar mais conhecimento. Fui aos poucos, demorei para entender, passaram-se alguns anos, vamos dizer que 10 anos para que eu entendesse realmente que as respostas daqueles olhares dos estudantes era que deixasse, permitisse o pensar, buscar respostas, criar. Levei 10 anos para perceber, isso é triste, mas faz parte. Estou feliz por ter descoberto que era isso, mas não descobri sozinha, descobri com auxílio de outras pessoas, de outras leituras, envolvida nos grupos de estudo, nos cursos. Nessa soma é que eu percebi que a metodologia que eu usava tinha que ser outra (Professora Maria).

Como podemos evidenciar nas narrativas apresentadas, o movimento de *produção de sentido* sobre a atividade docente envolve, necessariamente, uma postura crítica e reflexiva do professor. Postura pela qual ele passa a se reconhecer como um ser inacabado, que precisa desenvolver um processo constante de autoavaliação e autorregulação, buscando retomar suas ações, analisar suas estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, refletir sobre a sua trajetória formativa. Trata-se, portanto, de um contínuo processo de reflexão-na-ação e sobre a ação, uma vez que “no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem” (SCHÖN, 1997, p. 104).

Esse processo se constitui por um constante movimento de olhar para si, estabelecendo uma atitude responsiva em relação a sua aprendizagem. Desse modo, a *atividade docente de estudo* consolida-se como uma dinâmica contínua de reflexão, avaliação e autorregulação, na qual o professor se coloca no papel de aprendiz, buscando compreender suas ações e traçar sua trajetória de produção da docência. Nessa perspectiva, observamos nas colocações das professoras, indicativos do desenvolvimento de ações reflexivas desencadeadas ao longo desta trajetória:

[...] desde o primeiro momento em que eu comecei, de pensar como é que nós vamos [...] dar o início formal do processo de alfabetização e hoje, para eu avaliar de que forma eu vou trabalhar, que estratégias eu vou utilizar para continuar esse avanço, continuar esse processo. A gente não utiliza o “be-a-bá”, não utiliza mais nada dessas coisas. Então muitas vezes não fica claro o que se está trabalhando, porque as pessoas esperam que tu trabalhes aquela escrita

formal e muitos se surpreendem quando tu dizes que não é mais assim que a gente ensina (Professora Clara).

Hoje eu consigo olhar e ver o porquê meu aluno não está aprendendo isso, é ele que está tendo dificuldade de aprendizagem ou ele está tendo dificuldade com o meu ensinamento? Então agora, eu vou procurar ensinar ele de forma diferente, se ele entender de forma diferente então sou eu mesma. [...] Eu me sinto responsável pela aprendizagem dos 24, então se esses 4 estão com alguma dificuldade, eu vou procurar ver o que está acontecendo com eles. E realmente é um olhar muito específico e isso quem me trouxe foi a especialização (Professora Angélica).

A questão até de eles construírem o jogo para jogarem, isso é uma ação que tem muito mais significado na aprendizagem deles do que simplesmente sentar e encher o caderno. Eles vão construindo nas vivências que tu vais proporcionando em sala de aula, muito mais do que naquela coisa de copiar [...]. Se tu envolveres a curiosidade, aquilo que eles querem buscar no que tu vais ensinar a leitura e a escrita, vai ter um significado muito maior. [...] Então, essa vivência, esses estudos, eles fizeram com que eu refletisse que, aquilo que até então era um modelo de ensino para mim tradicional, de cópia, sendo diferente, ele tem muito mais significado para o aluno e tem um resultado muito maior e mais efetivo (Professora Carine).

[...] estou sempre reconsiderando e pensando de que maneira eu poderia fazer e quando eu leio alguma coisa que eu acho que é válida eu tento, eu vejo se dá certo “não, para mim não deu ou não é nesse momento que eu deveria ter usado isso, deveria ter esperado um pouco mais”. Então, acho que, para fazer uma avaliação do trabalho e para eu conseguir me constituir como profissional e ir melhorando e ir crescendo, preciso estar lendo, preciso estar estudando, se não, não vai ter evolução, vou ficar fazendo o que os outros disseram para fazer. E acho que o professor vai se constituindo das coisas que ele vai lendo, das coisas que ele vai estudando, do que ele vai discutindo com os outros (Professora Joana).

Eu sempre tiro proveito, faço uma reflexão da minha atuação docente. E sempre temos coisas para desconstruir e reconstruir, na verdade reinventar a postura de atuar e pensar: Como também em várias situações de afirmativas: “[...] segue em frente porque tu estás no caminho certo!”. Fazer mais leituras para conhecer mais, para dar sustentação a esse novo olhar pedagógico (Professora Maria).

Como podemos observar, neste conjunto de narrativas, a atividade reflexiva é tomada pelas professoras como um aspecto essencial ao desenvolvimento da docência e, principalmente, reconhecido como uma ação auto e interformativa. Nesse sentido, o professor precisa estar implicado em sua atividade, colocando-se na condição de aprendiz, disposto a desenvolver-se e a compartilhar com seus pares os conhecimentos que envolvem a aprendizagem de ser professor. Desse modo, há o destaque, dentre as falas das professoras, para estudos, interações e concepções pessoais que foram constituindo suas identidades docentes e que as

levaram a compreender a importância da reflexão contínua sobre seus saberes e fazeres. Para Bolzan (2002, p. 17), a prática reflexiva assume tamanha relevância uma vez que:

Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual. Ao refletir, ele passa a pensar sobre a situação passada, estabelecendo relações com situações futuras de ensino que virá a propor e organizar. Esse processo de reflexão crítica feito individualmente ou em grupo, pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas.

Não apenas a reflexão, como também o ato responsável frente à atividade pedagógica são fatores imprescindíveis ao processo de autorregulação da atividade docente. A responsabilidade assumida no fazer docente coloca o professor como sujeito ativo, que se se vê implicado na relação pedagógica e que se compromete com outro presente nesta relação. O ato responsável é, por isso, um ato fundamentado no reconhecimento do sujeito em sua singularidade, na forma como se reconhece na vida real e de como assume sua responsabilidade nessa realidade. “[...] é apenas a relação com o contexto único e singular do existir-evento através do efetivo reconhecimento da minha participação real nele, que o torna um ato responsável” (BAKHTIN, 2010c, p. 101).

Observamos, assim, em uma das atividades discursivas geradas no grupo de estudos, o ato responsável assumido pelas professoras frente aos desafios da inclusão, reconhecendo suas singularidades na relação com os sujeitos da aprendizagem. São expressões de comprometimento com outro ao implicarem-se ativamente na relação que estabelecem com esses sujeitos, refletindo sobre suas responsabilidades frente a essas realidades.

[...] eu tenho uma aluna com dislexia em sala de aula [...] Eu entrei lá e, assim, “tu vais ter que adaptar material para ela e vais ter que te virar”. Só que como que eu faço isso, eu nunca fiz isso na vida. [...] “Não, eu vou te dar umas dicas e tu vais”. Só que, assim, as dicas não me esclareceram muito e eu fui por outro viés, eu sai totalmente daquilo que a escola me propôs. Eu a pus na minha frente e eu fiquei fazendo trabalho com ela assim, as vezes entram na minha sala e nem me enxergam, porque eu ajoelho do lado da classe dela e fico no trabalho com ela (Professora Angélica).

[...] o professor dos anos iniciais, coloca um aluno diferente na sala, ele toma para si, a fulana é minha, ela disse a minha disléxica [...]. Eu dizia, a minha J. era

um problema meu, eu que tinha que resolver. O professor de área, ele trata diferente, aquele aluno tem dificuldade, mas ele é de todos, ele não é meu (Professora Joana).

[...] eu até já recebi essa orientação, “tu te desvinculas desses sete que tu tens em sala de aula, porque o ano que vem eles vão ser de outra profe. E isso me desespera. Eu tenho cinco com laudos, e outros dois [...]. Eles são meus, então eu já tive essa orientação [...] e o que tu tens que fazer agora é conseguir orientar o trabalho que tu tens com eles, mas é doloroso (Professora Angélica).

[...] mais dolorido vai ser tu ver eles tendo um tratamento completamente diferente do que tu davas nesse ano, porque eu vejo e eu penso. [...] Nós temos problema segundo ano de um menino que teve dificuldade no primeiro [...] que tinha todo um problema motor, um problema físico, tinha toda uma dificuldade. O A. está no segundo ano, a professora fazendo todo um trabalho diferenciado, [...] e ela está apavorada que o A. não está evoluindo [...]. O que ela vai fazer com o A. o ano que vêm? Ela vai jogar ele para um terceiro ano? E vai ser o quê? Por que não tem apoio (Professora Joana).

[...] e a questão da autoestima, às vezes eu acho muito pior, um aluno que está dentro da sala de aula em um contexto que não está adequado a ele. Eu já recebi aluno no quarto ano que não sabia o seu nome. Ele olhou para mim com vergonha “eu não sei fazer meu nome professora”. Chega em um quarto ano e não sabe escrever o nome, azar é o teu, atira num canto, ninguém faz nada, é isso que acontece. E já te avisa mais, “pelo amor de Deus tu não passas aqueles lá que não sabem ler nem escrever” (Professora Clara).

[...] como é difícil isso, tu teres um olhar, porque tem pessoas que não conseguem olhar para si, olhar para o seu trabalho, olhar para o que eu consigo. Enquanto tem uns que se avaliam o tempo inteiro e se cobram demais, tem uns que não se avaliam. É bem complicado (Professora Joana).

(Reunião 10 do grupo de estudos)

Os olhares críticos e reflexivos expressos pelas professoras em relação aos enfrentamentos da educação inclusiva evidenciam seu comprometimento com o outro, no ato de cuidar e se responsabilizar por aquele sujeito. Trata-se da capacidade de deslocamento, na qual o professor busca colocar-se no lugar do outro e refletir sobre a repercussão das suas próprias ações.

Este ato responsável e reflexivo é tomado pelas professoras, não apenas nesta situação, mas em todo processo de produção da docência presente em suas narrativas. São olhares que demonstram o compromisso que assumem com sua própria formação e, principalmente, com a formação dos sujeitos com os quais estabelecem relações de ensino e de aprendizagem.

Nesse processo, ficam evidentes os percursos pelos quais as docentes passam a produzir seus modos de ser professoras alfabetizadoras, constituindo suas identidades por meio do comprometimento e da consciência de seus atos. A autorregulação configura-se, desse modo, como um importante elemento desse processo. Pressupõe a autoavaliação e a reorganização constante das atividades docentes, na qual o professor é capaz de analisar suas ações, compreendendo seus sentidos e refazendo seus trajetos, de acordo com os resultados que pretende alcançar.

Assim, estes, dentre outros elementos já mencionados, constituem uma complexa trama que sustenta a *produção da docência*. Para cada sujeito, esta trama é constituída de um modo distinto, deixando evidentes as singularidades dessa tessitura. Cabe a cada professor reconhecer a sua trama e, por meio da organização da sua atividade docente de estudo, promover outras possibilidades de tessitura da sua aprendizagem docente.

4 A RETOMADA DO PERCURSO

Chegamos aqui à etapa final do longo e complexo processo de produção da pesquisa. É o momento em que precisamos olhar para este percurso investigativo e reconhecer nossas elaborações, construções e desconstruções, compartilhando nossas conclusões sobre o objeto de estudo. Contudo, não temos a pretensão de encerrar aqui as reflexões acerca deste estudo, pois compreendemos que nossos olhares sobre esse espaço/tempo de pesquisa são apenas uma das inúmeras interpretações que podemos atribuir aos achados da investigação.

Passamos agora a desenvolver a nossa interpretação sobre a pesquisa produzida, retomando os percursos trilhados de modo a elucidar a trama que constituiu o processo de coleta e de produção da análise.

Iniciamos, então, relembando nosso objetivo de pesquisa, por meio do qual buscamos compreender o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professoras do ciclo de alfabetização. Para tanto, passamos a identificar as vivências formativas das professoras em contextos de cultura escrita, além de reconhecer como essas vivências repercutem na produção da *atividade docente de estudo*, identificando também, os procedimentos e as estratégias envolvidas no desenvolvimento desta atividade.

Tendo em vista estes objetivos, buscamos definir os colaboradores da nossa pesquisa, estabelecendo como critério a atuação no ciclo de alfabetização, mas não somente isso, nossa intenção centrava-se em conhecer distintos perfis formativos, buscando compreender suas trajetórias e as repercussões de suas vivências na construção da identidade como alfabetizadoras. Optamos, por isso, por estabelecer o contato com professoras de um contexto em comum, ou seja, o grupo de estudos do Projeto Cultura escrita. Nesse contexto, já desenvolvíamos interlocuções e interações que nos moviam a pesquisas sobre leitura e escrita. Nele aprendemos a compartilhar nossas vivências e a construir com nossos pares as compreensões necessárias à superação de desafios e à qualificação das práticas docentes.

Assim, definimos o grupo de estudos como contexto de pesquisa e as professoras alfabetizadoras participantes deste grupo como colaboradoras dessa investigação. Nosso interesse por esse contexto não se centrava apenas no fato de já conhecer e interagir com os sujeitos que o constituíam. Almejávamos, na verdade, reconhecer como esses sujeitos se colocavam dentro deste grupo, analisando a

repercussão das aprendizagens compartilhadas em suas vivências formativas. Entretanto, nosso enfoque não se restringia somente à formação gerada pela participação no grupo de estudos, mas ao conjunto de vivências que compunham a trajetória de cada sujeito.

A abordagem narrativa constituiu, desse modo, o processo dialógico por meio do qual passamos a compor o conjunto de dados da pesquisa. Essa dialogia estabeleceu-se tanto nas entrevistas individuais, quanto na atividade discursiva gerada nas reuniões do grupo de estudos. Cabe ainda considerarmos que o processo de análise também se estabeleceu como uma relação dialógica, uma vez que envolvia a compreensão responsiva dos enunciados do outro, constituindo o pesquisador como um terceiro no diálogo (BAKHTIN, 2010a).

A compreensão responsiva que orientou a análise deste estudo nos direcionou a definição da grande categoria de pesquisa, ou seja, a *atividade docente de estudo*. Esta categoria se constitui por um conjunto de elementos que sinalizam os modos de aprender a ser professor. Ela se estabelece como uma dinâmica de aprendizagem permanente e cíclica, que se complexifica e se enriquece na medida em que o professor constrói conhecimentos mais elaborados e passa a desencadear outras necessidades e motivações, que o direcionam ao desenvolvimento de novas atividades, em busca de compreender sua atuação docente.

Ao considerarmos os objetivos dessa pesquisa, passamos a analisar a categoria *atividade docente de estudo* sob a perspectiva da aprendizagem docente de professoras alfabetizadoras. Nesse sentido, observamos as peculiaridades dessa atividade a partir de uma trama de elementos que compõe essa dinâmica. Entendemos que esta categoria é constituída por duas dimensões: *vivências formativas* e *produção da docência*.

Na primeira dimensão categorial da análise, *vivências formativas*, reconhecemos os distintos processos que constituíam a aprendizagem docente de cada professora. Compreendemos, com isso, que esta aprendizagem é gerada pelas dimensões intra e interpessoais, uma vez que envolve não somente o processo de formação de si, como também as mediações e interações capazes de promover a formação do e com o outro.

As *vivências formativas* constituíram-se, então, como elementos de análise desta dimensão, por meio das quais buscamos compreender os modos como as professoras construíram sua formação, identificando suas motivações e os estímulos

auxiliares que orientaram esse processo. Assim, foram destacados dois tipos de *vivências formativas*: as *vivências discentes* e as *vivências profissionais*.

As *vivências discentes* dizem respeito aos processos formativos desenvolvidos pelas professoras ao longo de suas trajetórias como estudantes, tanto na educação básica, quanto na educação superior. São *vivências* que indicam os modos como as professoras, na condição de estudantes, envolveram-se com o universo da cultura escrita e construíram suas aprendizagens sobre o ler e o escrever.

Nas narrativas acerca das *vivências discentes*, as professoras expressam suas lembranças sobre o período de escolarização, retomando fatos que marcaram suas histórias. São lembranças positivas e negativas que as remeteram à reflexão sobre a repercussão delas em suas aprendizagens e na forma como interagem com a leitura e a escrita. Para além da constituição de suas identidades como leitoras e escritoras, as *vivências discentes* também repercutiram sobre a atividade criadora das professoras, uma vez que os elementos de suas experiências pregressas foram [re]significados, constituindo novos olhares sobre as práticas de leitura e de escrita.

Da mesma forma, as *vivências discentes*, constituídas ao longo do percurso de formação acadêmica, tiveram importante influência sobre a construção dos modos de ser professor. Na expressão dessas *vivências* aparecem indicações sobre os contextos formativos curriculares e extracurriculares que despertaram em algumas professoras o desejo pela aprendizagem sobre o processo de construção da leitura e da escrita, motivando-as ao desenvolvimento da prática docente no contexto da alfabetização. Contudo, para outras professoras, esta motivação passou a se estabelecer somente após a formação inicial, uma vez que as necessidades geradas pela atuação docente as levaram a retomarem seus estudos e a produzirem sentido sobre os conhecimentos pertinentes ao campo da leitura e da escrita.

As *vivências discentes*, tanto da escolarização inicial, quanto da formação acadêmica são reconhecidas pelas professoras como relevantes elementos inerentes à construção da identidade alfabetizadora. Isso fica evidente na forma como expressam as elaborações e reelaborações que as direcionaram ao envolvimento com as práticas de alfabetização e ao desenvolvimento de atividades docentes de estudo orientadas à aprendizagem sobre esse campo de conhecimento.

As *vivências profissionais* configuram-se, também, como elementos constitutivos da dimensão *vivências formativas*, expressos pelas marcas de

aprendizagens geradas a partir do contato com a prática docente. Essas vivências, em determinadas situações, entrelaçam-se às vivências discentes, visto que algumas professoras relatam que seus interesses e seu envolvimento com estudos sobre a alfabetização surgiram ainda na graduação, a partir do contato com a prática docente em atividades de estágio e de pesquisa.

Para além desta peculiaridade presente em algumas narrativas, cabe destacar que as vivências profissionais indicam os percursos de construção da docência, durante os quais foram geradas as necessidades e as motivações que levaram as professoras a desenvolverem atividades formativas capazes de atender às exigências e aos desafios da profissão. São vivências que denotam a busca por desenvolvimento profissional, a qual é movida por ações auto, hetero e interformativas (MARCELO GARCIA, 1999).

Nesse sentido, as professoras indicam as motivações que as impulsionaram às escolhas profissionais e os modos como foram tecendo suas aprendizagens sobre a prática pedagógica. Estas motivações surgem do próprio contato com a prática, à medida que buscam compreender sua atividade pedagógica, colocando-se como aprendizes, conscientes do seu inacabamento.

A partir dessas motivações, as professoras revelam os percursos que as levaram a aprender sobre a docência alfabetizadora, os quais são demarcados pelo envolvimento em eventos formativos direcionados ao campo da leitura e da escrita. Há nesse processo uma notável consciência sobre a necessidade de consolidar a formação por meio de ações que sejam coerentes com as demandas profissionais, passando a atribuir sentido aos conhecimentos pedagógicos.

Assim, destacou-se entre as vozes das professoras, a busca por atividades formativas em que prevaleciam as possibilidades de compartilhamento e de trabalho colaborativo. Esses espaços de aprendizagem compartilhada constituíram-se como estímulos auxiliares, que exerceram influência sobre os processos de aprender das professoras, gerando a construção de novos conhecimentos, uma vez que se estabeleceu a oportunidade de compartilhar aprendizagens com outros sujeitos que possuíam experiências diferentes das suas.

Desse modo, as narrativas docentes apontaram para a relevância atribuída ao espaço de compartilhamento promovido pelo grupo de estudos do projeto Cultura escrita, do qual eram integrantes. Neste espaço, foram gerados dispositivos de alternância pedagógica que impulsionaram as professoras ao distanciamento de

suas práticas docentes com a intenção de refletir sobre elas. Essa reflexão, tanto individual, quanto coletiva é um importante indicador do desenvolvimento da atividade docente de estudo, visto que, por meio de processos reflexivos e compartilhados, as professoras tiveram a oportunidade de [re]significar seus referenciais teórico-práticos sobre alfabetização.

As *vivências formativas* são marcadas, ainda, pela produção da *atividade de estudo* das professoras. Essa atividade aparece como um elemento recorrente entre as narrativas docentes, expressa pelas necessidades e motivações que encaminham os sujeitos ao desenvolvimento de estudos sobre sua área de atuação. Nesse sentido, podemos considerar que a prática pedagógica em contextos de alfabetização constitui-se como um importante aspecto promotor da atividade de estudo, uma vez que é geradora das demandas que impulsionam as professoras à busca de conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

As práticas reflexiva e investigativa são evidenciadas no desenvolvimento da atividade de estudo das colaboradoras como aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento profissional docente, visto que estimulam o professor a buscar os sentidos inerentes a sua atuação profissional. Nesse movimento de *produção de sentido* sobre a atividade docente, as professoras indicam a necessidade de constituírem-se como sujeitos pesquisadores de sua própria prática, desenvolvendo ações e operações fundamentais à compreensão da atividade pedagógica. Assim, relatam as estratégias de estudo que passaram a elaborar com a intenção de promover novas aprendizagens docentes.

As estratégias de estudo são geradas por processos inter e intrapessoais, já que são mobilizados tanto por ações conjuntas, nas quais as professoras se envolvem em discussões e reflexões que geram o compartilhamento de experiências e conhecimentos, quanto por ações individuais de estudo, que promovem a construção dos saberes pedagógicos. Em ambos os casos, cabe reconhecermos a implicação das professoras/colaboradoras na condição de aprendentes, conscientes de suas limitações e potencialidades e da necessidade de estabelecer uma postura crítica e investigativa frente ao seu processo formativo.

A *aprendizagem compartilhada* é indicada pelas professoras como um importante movimento de formação docente, que se expressa, principalmente, por meio das interlocuções e interações geradas nas reuniões do grupo de estudos.

Assim, o grupo de estudos é definido pelas docentes como um espaço propício ao intercâmbio de conhecimentos e de experiências sobre as práticas de leitura e de escrita, bem como à discussão e à reflexão acerca dos saberes e fazeres docentes, o que favorece o desenvolvimento de atividades docentes de estudo, promovendo, conseqüentemente, a aprendizagem docente.

Nesse processo de aprendizagem que se estabelece ao longo das *vivências formativas*, os saberes docentes aparecem como um componente inerente à atividade docente, o qual se constitui por distintas dimensões que envolvem a prática profissional (TARDIF, 2014). Esses saberes são sinalizados pelas professoras à medida que elas passam a reconhecer a intrínseca relação entre teoria e prática, atribuindo significativa relevância aos conhecimentos gerados ao longo das vivências profissionais, mas também considerando a necessidade de apropriação de conhecimentos teóricos pertinentes à qualificação das práticas pedagógicas no campo da alfabetização.

As *vivências formativas* constituem-se, assim, por este conjunto de elementos que se integram e se complementam, alavancando a *atividade docente de estudo*. Nessa dinâmica formativa, as docentes desenvolvem seus modos de aprender a ser professoras e passam a consolidar suas identidades docentes, gerando a autonomia necessária à produção da docência alfabetizadora.

Assim, a segunda dimensão categorial deste estudo refere-se à *produção da docência*, a qual indica o percurso de construção identitária do professor alfabetizador. Essa construção é permeada por um conjunto de concepções docentes que definem os modos como as professoras compreendem suas atividades e organizam suas ações pedagógicas.

Um dos elementos constitutivos do processo de *produção da docência* refere-se à *construção da identidade docente*, a qual indica a identificação com o ciclo de alfabetização como uma das expressões das narrativas docentes. Esse processo de identificação decorre dos interesses e motivações que levaram as professoras a se envolverem no trabalho com a leitura e a escrita.

A possibilidade de desenvolvimento da autonomia pedagógica aparece, assim, como um dos aspectos motivadores do trabalho como ciclo de alfabetização, uma vez que as professoras compreendem que, neste ciclo, há uma liberdade maior para o desenvolvimento de práticas contextualizadas e lúdicas, que permitem às professoras atribuir maior sentido e significado aos conteúdos curriculares. A

autonomia pedagógica constitui-se, então, como uma expressão da postura crítica e reflexiva assumida pelas professoras/colaboradoras, à medida que se colocam como sujeitos capazes de produzir sua própria atividade, realizando as escolhas mais adequadas e coerentes com suas realidades docentes.

Outra expressão da identidade docente construída pelas professoras diz respeito à necessidade de desenvolver suas atividades por meio do trabalho colaborativo, uma vez que elas reconhecem a relevância da aprendizagem compartilhada como via de desenvolvimento profissional. As professoras indicam essa compreensão por meio de narrativas que expressam críticas às situações de solidão pedagógica vivenciadas nos contextos escolares. Além dos relatos sobre a falta de espaços de compartilhamento nos seus contextos de atuação, as professoras também manifestam o sentimento de angústia pedagógica, desencadeado pela impossibilidade de investimento na formação continuada e pela divergência de concepções e de pensamentos que orientam as práticas escolares, levando-as a isolarem-se dos demais professores, com o intuito de evitar confrontos de opiniões.

Nessa direção, as professoras destacam a *aprendizagem compartilhada* como um movimento capaz de romper com o sentimento de solidão pedagógica, bem como gerar atividades colaborativas por meio das quais têm a oportunidade de compartilhar conhecimentos e aprender com seus pares. Reconhecemos, assim, nas próprias atividades discursivas promovidas nas reuniões do grupo de estudos, espaços propícios ao desenvolvimento da aprendizagem compartilhada, uma vez que nesses espaços as professoras puderam expressar seus entendimentos e opiniões, assim como ouvir as manifestações de seus pares, construindo e reconstruindo coletivamente suas compreensões e conhecimentos.

Além do caráter colaborativo que marca a construção da identidade docente, consideramos, também, que esta identidade se constitui por um perfil ativo, crítico e criativo que o professor estabelece ao longo do processo de produção da docência. A consolidação desse perfil decorre da elaboração de um conjunto de concepções que orientam os saberes e fazeres docentes, indicando os modos como as professoras compreendem e desenvolvem suas ações. Essas concepções revelam as exigências e os desafios que envolvem o trabalho pedagógico com o ciclo de alfabetização, bem como as demandas implicadas na organização dos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

A forma como as professoras/colaboradoras expressaram suas concepções e a construção da atuação pedagógica, tanto nas entrevistas individuais, quanto nas atividades discursivas geradas no grupo de estudos, indica o modo como elas têm assumido seu protagonismo pedagógico frente às demandas da produção da docência em contextos de cultura escrita. As professoras deixam evidente, em suas colocações, a segurança que têm construído para assumir as exigências e os desafios do trabalho com a alfabetização, consolidando suas compreensões e práticas por meio de posturas críticas e reflexivas.

Desse modo, o movimento de *produção de sentido*, que se estabelece à medida que as professoras passam a compreender sua atividade pedagógica e manifestar seus entendimentos e práticas assumidas, revela a produção de posturas docentes mais autônomas, que as permitem explicitar e fundamentar suas escolhas a partir das construções teórico-práticas que alicerçam seus modos de agir e pensar a docência. A produção da autonomia pedagógica, gerada nessa dinâmica, impulsiona as professoras a processos de autorregulação da atividade docente, por meio dos quais passam a se autoavaliar ao refletir sobre suas ações, definindo suas escolhas e refazendo seus caminhos, de acordo com os objetivos que almejam alcançar.

A autorregulação da atividade docente constitui-se, portanto, como um elemento constitutivo da *produção da docência*, o qual pressupõe um ininterrupto processo de análise e reflexão sobre a prática. As ações de auto e interformação marcam esse processo, uma vez que as professoras colocam-se como sujeitos aprendentes, conscientes de seu inacabamento, implicadas em um movimento de aprendizagem contínua e compartilhada, por meio do qual buscam estabelecer relações e interações com seus pares, sendo capazes de promover a construção de conhecimentos pedagógicos e a consequente qualificação da atividade docente.

Nessa direção, o grupo de estudos configura-se, novamente, como um dispositivo de aprendizagem compartilhada. Por meio da atividade grupal, as professoras encontram um espaço privilegiado às trocas de experiências e às reflexões sobre suas atividades docentes. Nesse espaço são geradas as condições necessárias para que as professoras possam avaliar suas ações, organizando ou reorganizando suas estratégias, de acordo com as construções elaboradas pelo grupo. Trata-se de relações e interações que favorecem a aprendizagem da

docência pelas professoras, levando-as a desenvolver novas ações e operações, a partir do contato com outros modos de pensar e agir distintos dos seus.

A autorregulação da atividade docente pressupõe um processo contínuo de reflexão e autoavaliação, no qual as professoras passam a tomar consciência de suas ações, produzindo sentidos sobre suas atividades docentes, o que as direciona ao desenvolvimento da autonomia pedagógica. Esse processo é assumido como um ato responsável em que as professoras comprometem-se não apenas com o desenvolvimento de suas atividades, mas também com os resultados de suas ações.

A *produção da docência* constitui-se, portanto, nesse intrincado processo de construção identitária, em que as professoras buscam elaborar as compreensões necessárias ao desenvolvimento de sua atividade pedagógica. Nesse processo, assumem uma postura crítica e investigativa, por meio da qual passam a avaliar o alcance de suas ações, refletindo sobre seus pressupostos teórico/práticos. A *produção da docência* se estabelece, assim, como uma importante dimensão da *atividade docente de estudo*, a qual está atrelada à consolidação das compreensões docentes, concretizadas no ato pedagógico.

Cabe referirmos, ainda, que, nessa complexa trama que compõe a *atividade docente de estudo*, estão presentes, também, as *ações auto, hetero e interformativas*, as quais se constituem como um elemento transversal dentro desse processo. Essas ações são evidenciadas em diferentes situações nas narrativas docentes, demarcando os modos como as professoras se colocam diante da aprendizagem de ser professor.

Assim, a *autoformação* é assumida pelas professoras quando passam a compreenderem-se não apenas como ensinantes, mas também como aprendentes no desenvolvimento da atividade docente, reconhecendo que não existe um modelo pronto e acabado de formação; mas que se trata de uma busca constante de aprimoramento da aprendizagem docente. Conscientes do seu inacabamento, as professoras compreendem que as *ações heteroformativas*, em geral, representadas por eventos e programas de formação continuada, são apenas uma dentre as possíveis situações de formação disponíveis, mas não suficientes para dar conta das demandas reais da prática profissional. Nesse sentido, empenham-se em desenvolver *ações interformativas*, por meio das quais têm a oportunidade de

estabelecer interações e interlocuções com seus pares, promovendo espaços de construção de conhecimentos pedagógicos compartilhados.

Além dessas ações, encontramos, também, dois movimentos que impulsionam a *atividade docente de estudo* e mobilizam as professoras ao desenvolvimento da aprendizagem docente: a *aprendizagem compartilhada* e a *produção de sentido*.

O movimento de *aprendizagem compartilhada* está presente em narrativas que indicam a necessidade das professoras de aprenderem com o outro, nas possibilidades de diálogo e construção conjunta de saberes e fazeres pertinentes à prática educativa. Esse movimento é expresso em situações nas quais as professoras relatam as tentativas de estabelecer atividades colaborativas no espaço escolar, buscando firmar parcerias para desenvolver práticas conjuntas, tanto voltadas ao estudo sobre o processo de leitura e de escrita, quanto direcionadas ao desenvolvimento de ações pedagógicas compartilhadas.

Contudo, é no espaço das reuniões do grupo de estudo que a *aprendizagem compartilhada* ganha força e se constitui como um importante movimento promotor da *atividade docente de estudo*. As professoras indicam que, nesse espaço de aprendizagem, encontram condições favoráveis ao compartilhamento de conhecimentos, por meio das trocas de experiências e ideias, ou até mesmo nas situações de silenciamento e de escuta reflexiva, bem como de enfrentamento dos tensionamentos gerados por divergências de opiniões e concepções pedagógicas. Esses momentos constituem-se como dispositivos de mobilização de processos de autorregulação, que favorecem o redimensionamento das práticas pedagógicas e a produção de sentido acerca da atividade docente, o que acaba por ampliar as possibilidades de enriquecimento da *atividade docente de estudo* das professoras e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem docente.

A *produção de sentido* é expressa, também, como um movimento impulsionador da *atividade docente de estudo*, o qual orienta a subjetivação de conhecimentos construídos e compartilhados nas distintas situações de aprendizagem docente em que o professor se envolve ao longo da sua trajetória formativa e dos processos de *produção da docência*. Esse movimento pressupõe um processo individual de reflexão acerca da atividade docente, bem como dos referenciais que orientam o professor nessa atividade. Entretanto, não se trata de uma prática individualista, pois envolve também as situações de compartilhamento

que se constituem como via de construção de sentidos sobre as atividades docentes.

É importante destacarmos que esses dois movimentos, a *aprendizagem compartilhada* e a *produção de sentido*, constituem-se como processos conjuntos e interdependentes, ou seja, do mesmo modo que a aprendizagem compartilhada impulsiona movimentos de produção sentido, a busca pela produção de sentidos sobre a atividade docente também impulsiona o movimento de aprendizagem compartilhada. Além disso, esses dois movimentos, quando ativados, são capazes de alavancar o desenvolvimento da *atividade docente de estudo*, definindo o desenho dessa dinâmica como um processo espiralar, que se transforma e se amplia a cada nova aprendizagem.

Assim, cabe referir que, tanto os movimentos apresentados, quanto as ações e dimensões explicitadas neste estudo, constituem-se como um conjunto de elementos que compõe a trama de desenvolvimento da *atividade docente de estudo*. Essa trama é evidenciada nas narrativas docentes por meio de processos distintos, ora mais incipientes, ora mais elaborados, caracterizando o modo singular como a *atividade docente de estudo* se constitui para cada professora.

4.1 (IN) CONCLUSÕES

A retomada do percurso de produção e de análise da pesquisa impulsiona-nos agora a tecer as reflexões finais acerca do nosso objeto de estudo. Ao buscarmos compreender o desenvolvimento da *atividade docente de estudo*, remetemo-nos às peculiaridades dessa atividade no processo de aprendizagem docente de professoras alfabetizadoras. Assim, buscamos organizar uma série de indicadores que caracterizam esse desenvolvimento e sua repercussão na aprendizagem da docência em contextos de cultura escrita.

Desse modo, compreendemos que a *atividade docente de estudo* de professoras alfabetizadoras:

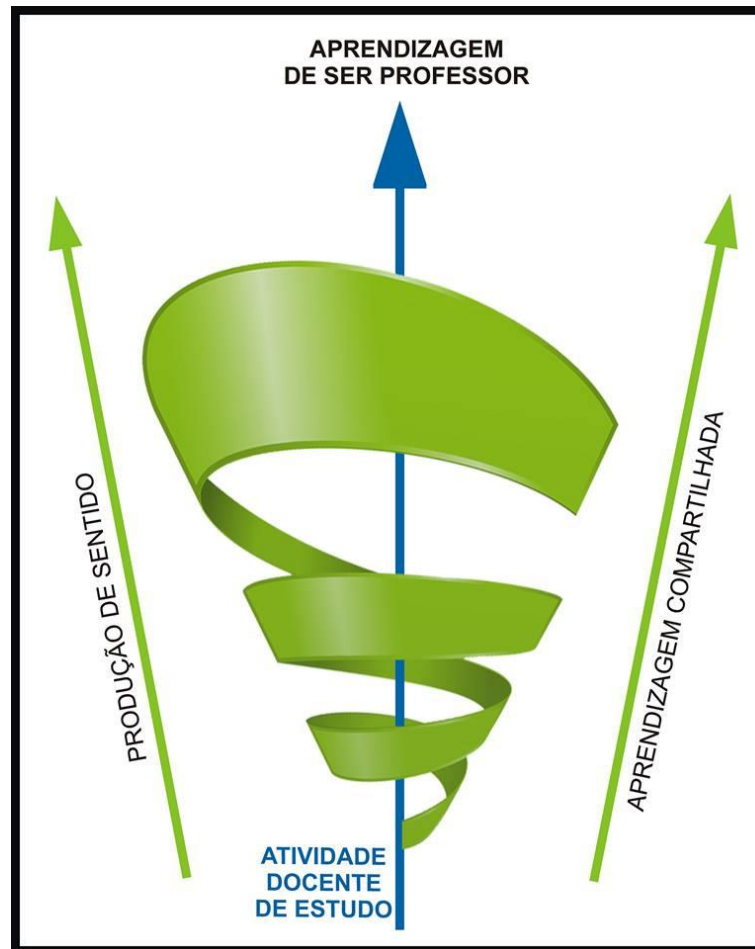
- é organizada ao longo das trajetórias de formação docente, constituindo-se por meio de vivências formativas, as quais indicam que as dimensões pessoal e profissional são inerentes à aprendizagem de ser professor;

- é potencializada por necessidades e motivações vinculadas à prática pedagógica, a qual se constitui como a atividade principal do professor;
- é mobilizada pelo movimento de produção de sentido, que orienta as professoras à compreensão da atividade pedagógica que desenvolvem;
- é impulsionada pelo movimento de aprendizagem compartilhada, o que indica o caráter social, tanto do trabalho docente, quanto da atividade de estudo;
- é permeada por ações auto, hetero e interformativas, as quais expressam os modos como as professoras envolvem-se em suas atividades e produzem suas aprendizagens;
- é promovida em situações de alternância pedagógica, nas quais as professoras buscam distanciar-se de seus contextos de atuação para discutir e refletir sobre eles;
- é gerada em espaços de compartilhamento, nos quais as professoras têm a oportunidade de desenvolver atividades colaborativas capazes de alavancar a aprendizagem docente;
- é promotora de ações e operações que levam as professoras a organizarem e reorganizarem suas atividades pedagógicas;
- é geradora de processos de autorregulação que possibilitam às professoras avaliar suas atividades, construindo ou reconstruindo seus trajetos, de acordo com resultados que desejam alcançar;
- é dinamizada por um processo de aprendizagem cíclico, que se refaz e se amplia a cada novo desafio e diante de novas aprendizagens. Nesse processo as motivações anteriores são substituídas por novas motivações que encaminham os sujeitos ao desenvolvimento de atividades mais complexas;
- é promotora da autonomia pedagógica, uma vez que favorece a construção de conhecimentos pedagógicos que sustentam a atuação das professoras, levando-as a sentirem-se mais seguras ao longo do processo de produção da docência.

Por fim, cabe considerarmos que *atividade docente de estudo* constitui-se como um processo espiralar que vai se amplificando, impulsionado

permanentemente por dois movimentos ascendentes, a aprendizagem compartilhada e produção de sentido, gerando novos modos de aprender a ser professor. Essas considerações podem ser evidenciadas por meio da seguinte representação:

Figura 3 – Síntese do processo gerador da aprendizagem de ser professor



Fonte: autora

Os indicadores explicitados configuram-se, tão somente, como uma das possibilidades de interpretação acerca do desenvolvimento da *atividade docente de estudo* de professoras alfabetizadoras. Não é nossa intenção esgotar aqui as possibilidades de compreensão acerca dessa atividade. Contudo, buscamos evidenciar as características que compõem esse processo, quando se trata da aprendizagem da docência de professoras atuantes no ciclo de alfabetização.

Para além da compreensão sobre o desenvolvimento da *atividade docente de estudo*, reconhecemos a importância que tem esse tipo de atividade para a

qualificação da aprendizagem docente do professor alfabetizador. Tornar essa atividade um compromisso assumido na coletividade deve ser um dos desafios que precisamos nos colocar, quando pensamos na qualidade dos processos formativos de professores.

Expressamos esse entendimento, pois evidenciamos, com base nas narrativas docentes, que esse compromisso ainda é assumido de forma individualizada, exigindo das professoras um esforço pessoal em busca de espaços formativos que possam garantir o desenvolvimento de *atividades docentes de estudo*. Precisamos superar, portanto, o modelo de solidão pedagógica, que ainda se perpetua nos espaços escolares, de modo a estabelecer neste ambiente uma cultura de compartilhamento, na qual os professores se reconheçam como sujeitos produtores de saberes, capazes criar e recriar sua atividade docente por meio do trabalho conjunto e compartilhado entre seus pares.

Compreendemos que esta rede de compartilhamentos precisa ser assumida como uma responsabilidade formativa, não apenas dos espaços acadêmicos, mas também em âmbito escolar. Os professores precisam encontrar, em seus ambientes de trabalho, espaços/tempos promotores de compartilhamento e, conseqüentemente, de desenvolvimento de *atividades docentes de estudo*.

Não se trata apenas de um compromisso que deve ser assumido pela gestão escolar, no sentido de estabelecer espaços de colaboração capazes de promover a aprendizagem compartilhada entre os professores, mas se refere, principalmente, à transformação da identidade docente. Uma identidade que precisa estar alicerçada em princípios que constituem o professor como um sujeito aprendente, e essencialmente social, que se constrói e se reconstrói na interação com seus pares, no trabalho colaborativo e compartilhado.

Trata-se de um processo formativo, que deve ser motivado ainda na formação inicial, por meio de dispositivos de auto e interformação, mas que precisa também se efetivar ao longo da formação continuada, de modo que a aprendizagem da docência seja constantemente dinamizada por *atividades docentes de estudo*. Nessa perspectiva, defendemos a constituição de redes de compartilhamento, não apenas no contexto escolar, mas também nas oportunidades de articulação entre universidade e escola, por meio de atividades de pesquisa e extensão capazes de estabelecer espaços de formação e de promoção de atividades colaborativas que primam pelo desenvolvimento profissional docente.

Destacamos, por isso, a pertinência deste estudo como contribuição para continuarmos qualificando o espaço formativo do grupo de estudos promovido pelo GPFOPE, uma vez que os achados desta tese indicam a relevância atribuída pelas professoras ao potencial formativo desse grupo. Potencial que se constitui a partir da tríade ensino-pesquisa-extensão e que se efetiva em processos de colaboração capazes de estreitar os laços entre universidade e escola, promovendo situações de compartilhamento que favorecem às professoras a construção da autonomia pedagógica e a consolidação de uma cultura docente mais solidária e menos solitária.

Cultura esta que possibilitou às professoras revisitar suas práticas, expressar suas ideias e concepções, confrontar seus pensamentos divergentes e refletir sobre seus conhecimentos, revendo seus conceitos e posicionamentos. Essa trama de relações que foi se constituindo no espaço deste grupo colaborou significativamente para o desenvolvimento de *atividades docentes de estudo*, viabilizadas pelo trabalho colaborativo e compartilhado.

Nesse sentido, a compreensão sobre o desenvolvimento da *atividade docente de estudo* possibilita-nos retomar as produções da pesquisa vinculada ao grupo, abrindo novas perspectivas para pensarmos sobre a aprendizagem do professor alfabetizador, bem como promovermos ações, visando o fortalecimento das redes de compartilhamento entre universidade e escola.

Indicamos, também, a relevância desta pesquisa como via de reflexão sobre a aprendizagem docente em contextos de cultura escrita, uma vez que reconhecemos os esforços de políticas atuais em prol do desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores.

Portanto, ressaltamos que este estudo incita a elaboração de novas compreensões acerca do objeto de pesquisa, reconhecendo o caráter de provisoriedade das nossas "(in)conclusões". Isso nos garante a permanência do espírito investigativo com o qual nos implicamos na construção desse processo, abrindo perspectivas para novas elaborações e aprendizagens que este tema ainda pode gerar.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, T. F. **Das possibilidades de formação profissional a distância: um estudo na perspectiva da teoria da atividade.** 2011. 217p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011.
- ARAUJO, J. B. **Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças.** 2011. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2011.
- ÁVILA, C. C. **As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora alfabetizadora do meio rural.** 2012. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010b.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável.** 2. ed. São Carlo: Pedro & João Editores, 2010c.
- BAPTAGLIN, L. A. **A aprendizagem da docência nos cursos técnicos de ensino médio integrado.** 2014. 229 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.
- BATALHA, D. V. **As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadoras que atuam em escolas do campo no município de palmeira das missões - RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos** 2011. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental.** 2001. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2001.
- _____. **Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior.** Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2012.
- _____. **Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior.** Relatório final do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016a.
- _____. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na Educação básica e Superior.** Relatório Final do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2013.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos:** novas perspectivas para educação básica e superior. Relatório Final do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2010.

_____. Atividade discursiva. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária:** Glossário. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 2, 2006.

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

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

_____. **Cultura Escrita:** Saberes e fazeres docentes em construção. Relatório final do Projeto de pesquisa Interinstitucional e integrado. CE/UFSM, 2016b.

_____. **Formação de Professores:** construindo e compartilhando conhecimento. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. livro 1. (Org.). Edla Eggert [et al.]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E.; POWACZUK, A. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. Dossiê: Escritas em contextos. **Revista Educação**, UFSM, v. 38, n. 1, jan./abr. 2013.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. **Aprendizagem docente na educação superior:** construções e tessituras da professoralidade. Educação. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, v. 3, n. 60, p. 489-501, set./dez. 2006.

_____. Aprendizagem Docente no Ensino Superior: construções a partir de uma rede de interações e mediações. **UNirevista**. IV Congresso Internacional de Educação. UNISSINOS, São Leopoldo, v. 1, n. 1, 2005.

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

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30,32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4>. Acesso em: 24 nov. 2010.

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

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/10**, de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010.

_____. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

CASTILHO, F. F. **Professoras alfabetizadoras: saberesfazeres tecidos em redes de atenção mútua**. 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2012.

CASTRO, B. A. C. **O professor de física em formação: seus motivos, ações e sentidos**. 2015. 372 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

_____. Relatos de experiencia y investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente: ensaios sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes Ediciones, p. 11-59, 1995.

COSTA, M. L. **Formação de professores alfabetizadores: a trajetória formativa em serviço**. 2012. 210 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, PI, 2012.

CRUZ, D. C. **História de outrora contadas agora: formas identitárias profissionais e sociais de uma professora rural**. 2011. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

DAVÍDOV, V. Analisis de los principios didacticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro proximo. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. **La Psicología evolutiva y pedagogia en la URSS. Antologia**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 143-154.

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

DOLWITSCH, J. B. **Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada.** 2014. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

ESBRANA, M. V. S. **A constituição do sujeito professor e sua aprendizagem em situação de formação continuada.** 2012. 166 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2012.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres.** Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.** Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

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

FONSECA, L. F. **O professor alfabetizador em formação: saberes necessários ao exercício da sua profissão.** 2011. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, M. T. A.; RAMOS, B. S.(Orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção.** Juiz de Fora: Ed; UFJF, 2010.

FREITAS, M. T. de A. **A pesquisa em educação: Questões e desafios.** Vertentes, São João Del Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. 2007.

_____. **Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 116, p. 21-39. jul. 2002.

FRUET, F. S. O. **Atividades de estudo hipermediática mediadas por ambiente virtual de ensino-aprendizagem livre.** 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010.

FURLANETTO, F. R. **O movimento de sentido pessoal na formação inicial do professor.** 2013. 194p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

GLADCHEFF, A. P. **Ações de estudo em atividade de formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais.** 2015. 274 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramentocomo eixos orientadores. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização** –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HAUTRIVE, G. M. F. **Aprendizagem docente de professores alfabetizadores de aprendizes surdos.** 2011. 195 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

_____. **Aprendizagem docente do professor surdo: a produção de saberes sobre a escrita da língua de sinais.** 2016. 302 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

HAUTRIVE, G. M. F.; BOLZAN, D. P. V. Aprendizagem da docência alfabetizadora no contexto da surdez. In: 36ª Reunião Nacional da Anped. 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: 6 mai. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. A. **Aprendizagem da docência superior? Desafios para a formação de professores.** In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. V ANPEd Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Curitiba, v. 01, p. 01-12, 2004.

ISAIA, S. M. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Org.).

Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 02, p. 618-635, 2008.

_____. Atividade docente de estudo; heteroformação docente; solidão pedagógica; angústia pedagógica. In: MOROSINI, M. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária: Glossário.** Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 2, 2006.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e aprendizagem docente. In: ISAIA, S. M. A. (Org.). **Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 187-200, 2011.

_____. Trajetórias da docência: articulando estudos sobre os processos formativos e a aprendizagem de ser professor. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V (Org.). **Pedagogia Universitária e desenvolvimento profissional docente.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus escritos. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2013, p. 111-137.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. México: Editorial Cartago de Mexico, S.A., 1984.

_____. El surgimiento de la conciencia del hombre. In: VYGOTSKI, L.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. **El proceso de formación de la psicología Marxista**. Impreso en la URSS. Editorial Progreso, 1989.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, p. 59-83, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACHADO, M. F. **Professoras alfabetizadoras em início de carreira: narrativas e saberes em curso de formação continuada online**. 2015. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Org.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. C. Antunes (trad.). **Revistas Brasileira sobre formação Docente**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>. Acesso em: 21 mar. 2017.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. 2. ed. Barcelona: EUB, 1999.

MATIAS, B. F. **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida**. 2012. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, MG, 2012.

McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: McEWAN, H.; KIERAN, E. (Comps.). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu editors, p. 236-259, 1998.

MENDES, P. M. **Práticas alfabetizadoras emancipatórias: buscando pistas no cotidiano escolar.** 2011. 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

MILLANI, S. M. F. **Aprendizagem docente no contexto da alfabetização: movimentos formativos de professoras a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão.** 2012. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Tradução de Graça Cunha, cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas.** 2011. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

PEREIRA, M. A. L. **A articulação entre universidade e escola: os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização.** 2015. 155 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015.

PERLIN, P. **A formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental no movimento de organização do ensino de frações: uma contribuição da Atividade Orientadora de Ensino.** 2014. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIVETTA, H. M. F. **O grupo reflexivo como dispositivo de aprendizagem docente na educação superior.** 2011. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

_____. Reuniões pedagógicas como espaço de reflexão e construção da docência superior: discutindo concepções de formação e docência. In: 32ª Reunião Nacional da Anped. 2009, **Anais...** Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>. Acesso em: 6 mai. 2015.

POWACZUK, A. C. H. A construção da professoralidade alfabetizadora. In: 32ª Reunião Nacional da Anped. **Anais...** Caxambu, MG, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>. Acesso em: 6 mai. 2015.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. Atividades de produção da docência: a professoralidade universitária. In: 34ª Reunião Nacional da Anped. **Anais...** Natal, RN, 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 6 mai. 2015.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RADVANSKEI, S. F. **A construção da docência de alfabetizadoras de Araucária sob a perspectiva da dialogicidade e responsividade:** possibilidades e influências da formação continuada. 2015. 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2015.

RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio:** contribuições da teoria da atividade. 2011. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

RIGON, A. J. **Ser sujeito na atividade de ensino e de aprendizagem.** 2011. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2011.

RODRIGUES, M. P.; BAPTISTA, A. R.; SILVA, C. D. Os saberes experienciais e os discursos dos professores: olhares, limites e possibilidades. In: 35ª Reunião Nacional da Anped. **Anais...** Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 30 jun. 2017.

ROSSETTO, G. A. R. S. **Atividade de estudo e autonomia no processo de produção da pesquisa.** 2013. 271p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

SANTOS, E. A. G. **A dinâmica de ações extensionistas na formação continuada de professores municipais de Santa Maria/RS:** a tessitura de processos formativos. 2013. 229 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** 3. ed. Tradução de Graça Cunha, cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote, p. 77-91, 1997.

SILVA, A. G. **Narrar a experiência e reescrever a prática:** professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. 2014. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2014.

SLAVEZ, M. H. C. A identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum. In: 35ª Reunião Nacional da Anped. **Anais...** Porto de Galinhas, PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: 6 mai. 2015.

_____. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba – MS.** 2012. 180 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

SOUSA, I. M. A. **Aprendendo a ser professor:** a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re] elaboração de saberes sobre a alfabetização. 2013. 201p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. **As vivências**: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 757-779. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400007. Acesso em: 07 mai. 2016.

UBARANA, A. D. **Em que contextos aprenderam a ensinar os professores que propiciam aprendizagens pertinentes à alfabetização?** 2011. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011.

VALLE, R. C. D. **Professora alfabetizadora**: saberes docentes nos anos iniciais. 2014. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2014.

VAZ, H. G. B. **A atividade orientadora de ensino como organizadora do trabalho docente em matemática**: a experiência do clube de matemática na formação de professores dos anos iniciais. 2013. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico – livro para professores. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Obras escogidas**. Tomo I. Machado Grupo de distribución: Madrid, 2013.

_____. **Obras escogidas**. Tomo II. Machado Grupo de distribución: Madrid, 2014.

_____. **Obras escogidas**. Tomo III. Machado Grupo de distribución: Madrid, 2012.

_____. **Obras escogidas**. Tomo IV. VISOR DIS., S.A.: Madrid, 1996.

_____. **Pensamiento y lenguaje**. 1. ed. nesta apresentação. Barcelona: Paidós Surcos 36, 2010.

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

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZANITI, C. M. **O professor alfabetizador bem sucedido**: uma análise da relação com os saberes da prática do “Programa Ler e Escrever – SEE – SP. 175 p. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. São Paulo, SP, 2012.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Tradução de A.J. Carmona Teixeira, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: EDUCA, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados gerais:

Nome:

Pseudônimo:

Faixa etária: ()20 ()30 ()40 ()50

Formação profissional:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação no ciclo de alfabetização:

Escola:

Ano(série) de atuação:

Tempo de participação no GPFOPE (Projeto Cultura Escrita):

Tópicos-guia:

• Vivências formativas no contexto da cultura escrita	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Vivências no contexto da cultura escrita. ➤ Experiências formativas no campo da leitura e da escrita ➤ Docência no ciclo de alfabetização. 	<p>Conte-me sobre a tua trajetória de aprendizagem da leitura e da escrita como discente. E como docente?</p> <p>Que eventos formativos, relacionados à cultura escrita, marcaram a tua trajetória docente?</p> <p>Conte-me o que te motivou a ingressar no ciclo de alfabetização.</p> <p>Fale sobre as tuas vivências como professora do ciclo de alfabetização?</p>
• Atividade de estudo sobre o processo de leitura e de escrita	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compreensões acerca do processo de construção da leitura e da escrita. ➤ Necessidades e/ou motivações envolvidas na aprendizagem da docência alfabetizadora. ➤ Repercussões das vivências e estudos sobre leitura e escrita na atuação docente. 	<p>Relate-me o teu entendimento sobre os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>O que te mobiliza a busca de conhecimentos sobre a docência no contexto da alfabetização?</p> <p>As vivências e estudos sobre leitura e escrita têm te auxiliado a pensar sobre a tua atuação docente no ciclo de alfabetização? De que forma?</p>

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do estudo: ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO DE PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE CULTURA ESCRITA

Pesquisadora responsável/orientador: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan
Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-graduação em educação(PPGE/ UFSM)

Endereço: CE/UFSM - Sala 3336B - sala da pesquisadora responsável

Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023

Autora: Silvana Martins de Freitas Millani

Telefones para contato: (55) 99684248 (autora), (55) 91121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Local da coleta de dados: Centro de Educação - Universidade Federal de Santa Maria

Eu, Doris Pires Vargas Bolzan, responsável pela pesquisa “Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita” o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que segue e esclareça qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra ficará sob minha responsabilidade. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Este estudo tem como objetivo central compreender o desenvolvimento da atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita. Para tanto, buscaremos identificar as vivências formativas em contextos de cultura escrita de professoras do ciclo de alfabetização; reconhecer como as vivências formativas em contextos de cultura escrita repercutem no desenvolvimento da atividade docente de estudo das professoras; e identificar os procedimentos e as estratégias envolvidas no processo de desenvolvimento da atividade docente de estudo das professoras. Acreditamos na relevância deste estudo por ser uma temática que visa favorecer a compreensão acerca do processo

de aprendizagem da docência de professores alfabetizadores envolvidos em atividades de estudo.

A partir do seu consentimento em aceitar participar como voluntário neste estudo, agendaremos a entrevista individual conforme sua disponibilidade de horário e local para a mesma, a entrevista será gravada em arquivo digital para facilitar a coleta dos dados.

Após, realizada a entrevista e transcrita para a língua portuguesa na modalidade escrita, o conteúdo será devolvido para que você efetue alterações, inclusões ou exclusões se considerar pertinente.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, poderá desistir de participar deste estudo caso desejar, sem que isso lhe cause qualquer prejuízo ou dano moral. Contudo, cabe destacar que ao refletir sobre a trajetória profissional e explicitar sobre o próprio processo de aprendizagem poderá emergir riscos emocionais ao narrar sobre estes eventos. Caso aconteça alguma emoção de angústia ou tristeza ao lembrar sobre um episódio enfrentado na tua vida docente e se essa emoção lhe causar desconforto, poderemos interromper a entrevista e conversar sobre outras coisas, tentarei ser agradável mudando de temática. Também poderá acontecer de você sentir-se cansado (a), nesta situação, poderemos transferir a entrevista para outra data ou até quando estiveres disposta a continuar ou mesmo poderemos interromper definitivamente se assim desejar. Também, cabe aqui destacar que esta pesquisa não acarretará nenhum tipo de custos ou despesas.

De modo geral, esta investigação tem como pressupostos proporcionar, a partir da entrevista com os docentes, um espaço formativo, pois, na medida em que este sujeito narra, mobiliza seus esquemas prévios, coloca-o num movimento reflexivo sobre o seu *ser e fazer docentes*, possibilitando-lhe, assim, desenvolver aprendizagens.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação. Os investimentos financeiros necessários para a sua participação neste estudo serão assumidos pelos

pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

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

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa encontram-se disponíveis pelos telefones anteriormente citados.

Você não terá nenhum benefício direto com esta pesquisa, mas sua participação no estudo é fundamental para que possamos compreender o desenvolvimento da atividade docente de estudo. Além disso, a pesquisa narrativa é capaz de atuar como um dispositivo para a tomada de consciência sobre o processo formativo.

Para além desses benefícios, cabe destacar que a divulgação dos resultados deste estudo se somará aos estudos da área educacional, fortalecendo as pesquisas direcionadas à aprendizagem da docência.

Autorização

Eu, _____, confirmo que recebi informações suficientes a respeito do desenvolvimento da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim eu desejar. A pesquisadora certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e tenho consciência de que terei liberdade de retirar meu consentimento de participação a qualquer momento da pesquisa, se assim desejar, sem sofrer penalidades ou prejuízo. Estou ciente, também, dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos ao qual serei submetido, dos possíveis danos ou

riscos deles provenientes, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do professor-colaborador N°. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

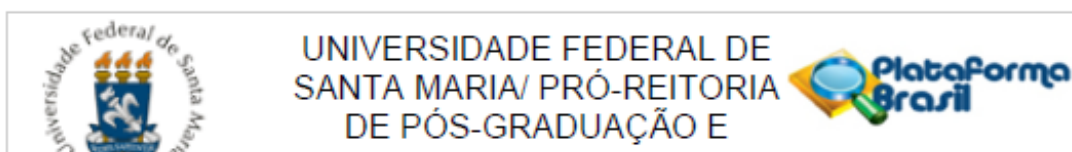
Assinatura da autora

Para maiores informações ou manifestações de desagrado, o telefone da pesquisadora responsável e da autora estão disponíveis no início deste documento e aqui reiterado: (55) 99684248 (autora), (55) 91121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Santa Maria, _____ de _____ de 2015

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO DE PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE CULTURA ESCRITA

Pesquisador: Doris Pires Vargas Bolzan

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50980615.3.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.376.471

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa vincula-se à Linha de formação saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. A pesquisadora apartir dos subsídios teóricos de Vygotski (2007, 2010, 2012, 2013, 2014), Leontiev (1984), Davidov e Markóva (1987), Bolzan (2001, 2002, 2009), Bolzan e Isaia (2005, 2006), Marcelo Garcia (1999), Imbernon (2010), Tardif (2002), Ferry 2004), Zeichner (1993), Schön (1997), Nóvoa (1997), Mortatti (2000), Chartier (2011), Ferreira e Teberoski (1999), apresenta como problemática orientadora do estudo a seguinte questão: como se desenvolve a atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita? Com base nesta problemática define como objetivos de pesquisa: a) Compreender o desenvolvimento da atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização, em contextos de cultura escrita, a partir de suas vivências formativas; b) identificar as vivências formativas em contextos de cultura escrita de professoras do ciclo de alfabetização; c) reconhecer como as vivências formativas em contextos de cultura escrita repercutem no desenvolvimento da atividade docente de estudo das professoras; d) identificar os procedimentos e as estratégias envolvidas no processo de desenvolvimento da atividade docente de estudo das professoras. Nesta perspectiva, a pesquisadora aponta sua opção pela abordagem

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

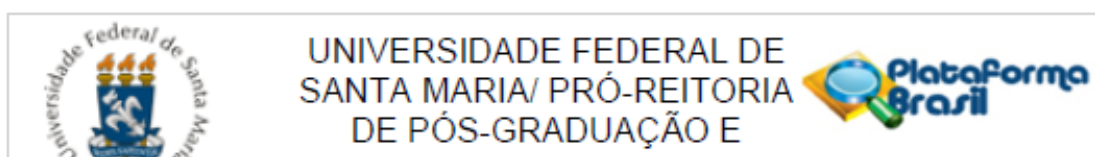
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.376.471

metodológica qualitativa de cunho sociocultural, fundamentada nos estudos de Vygotski (2007, 2010), Bakhtin (2010a, 2010b), Clandinin e Connely (1995), Freitas (2002, 2003, 2007, 2010) e Bolzan (2001, 2002), cujos pressupostos teórico-metodológicos contribuirão com a análise das narrativas de professoras que atuam no ciclo de alfabetização. Segundo a autora, a relevância deste estudo assenta-se na possibilidade de suscitar reflexões sobre a formação do professor no campo da alfabetização. Tendo em vista a ênfase atribuída, atualmente, aos programas de formação de professores alfabetizadores em âmbito nacional e sua repercussão nas discussões das esferas acadêmica, política e escolar, é possível indicar a contribuição desta pesquisa no sentido de favorecer a compreensão acerca do processo de aprendizagem da docência de professores alfabetizadores envolvidos em atividades de estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: compreender o desenvolvimento da atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização em contextos de cultura escrita.

Objetivos específicos

- Identificar as vivências formativas em contextos de cultura escrita de professoras do ciclo de alfabetização;
- Reconhecer como as vivências formativas em contextos de cultura escrita repercutem no desenvolvimento da atividade docente de estudo das professoras;
- Identificar os procedimentos e as estratégias envolvidas no processo de desenvolvimento da atividade docente de estudo das professoras.

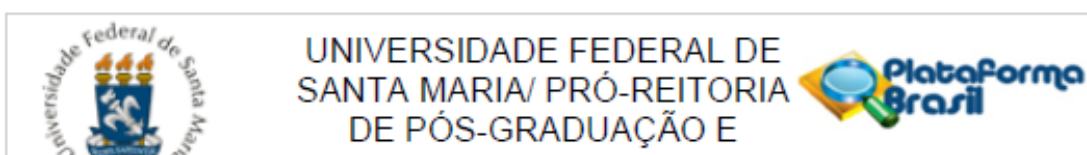
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No TCLE e no arquivo com as informações básicas sobre o projeto a autora da pesquisa apresenta os riscos, benefícios do mesmo. Especificamente no TCLE é apresentada maneira como minimizar os riscos inerentes a pesquisa, porém todos estes itens precisam ser contemplados na versão completa do projeto e no arquivo com as informações básicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de doutorado intitulado "ATIVIDADE DOCENTE DE ESTUDO DE PROFESSORAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: VIVÊNCIAS FORMATIVAS EM CONTEXTOS DE CULTURA ESCRITA" é um projeto

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.376.471

muito bem elaborado, bem escrito com uma ótima fundamentação teórica. Este projeto é de extrema relevância para a área em que está inserido, pois contribui com a compreensão acerca do processo de aprendizagem da docência de professores alfabetizadores envolvidos em atividades de estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A autora apresenta todos os itens de apresentação obrigatória, entretanto precisa realizar algumas adequações, a saber:

- No projeto completo acrescentar os riscos e os benefícios inerentes a pesquisa, bem como as ações a serem realizadas para minimizar os riscos inerentes a pesquisa.

Recomendações:

No projeto completo acrescentar os riscos e os benefícios inerentes a pesquisa, bem como as ações a serem realizadas para minimizar os riscos inerentes a pesquisa.

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. ACOMPANHE AS ORIENTAÇÕES DISPONÍVEIS, EVITE PENDÊNCIAS E AGILIZE A TRAMITAÇÃO DO SEU PROJETO.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

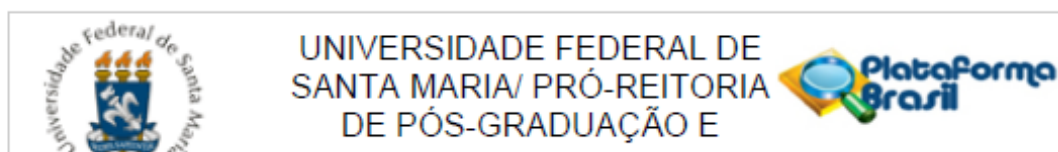
.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_612848.pdf	03/11/2015 16:16:36		Aceito
Outros	Temo_de_confidencialidade.pdf	03/11/2015 16:11:21	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	autorizacao_institucional.pdf	03/11/2015 16:09:43	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Registro_do_projeto.pdf	03/11/2015	Doris Pires Vargas	Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E

Continuação do Parecer: 1.376.471

Outros	Registro_do_projeto.pdf	16:08:56	Bolzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	03/11/2015 15:46:12	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	03/11/2015 15:43:50	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	03/11/2015 15:14:40	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 18 de Dezembro de 2015

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com